Niveau(x) d'enseignement : 9 Numéro EDUQ : 9370533
Centre d'intérêt : 910

Goulet, Liliane.

Enseigner aux étudiants adultes de l'Université : guide d'utilisation : [instrument d'animation] / conçu et rédigé par Liliane Goulet. -- [Montréal] : Université du Québec à Montréal, Service de pédagogie universitaire : Edition médiatique, 1983.
[50] p. : ill. ; 28 cm.

La couv. porte en outre: Recherche-action sur les conditions d'apprentissage des étudiants adultes.

Vedette(s)-secondaire(s) : Université du Québec à Montréal. Service de pédagogie universitaire

Descripteur(s) : Apprentissage de l'adulte * Conditions d'apprentissage * Activité d'apprentissage * Pratique pédagogique * Guide * Education des adultes * Universitaire (Ordre d'enseignement)

Cet outil d'animation et de réflexion s'inscrit dans le cadre d'une recherche-action sur les conditions d'apprentissage des adultes à l'université. Il propose des activités pédagogiques et des documents de référence. Chaque activité pédagogique s'attarde à une dimension de la problématique des étudiants adultes (relations pédagogique, pratiques pédagogiques, apprentissage, accueil et intégration, évaluation) et se présente toujours sous la même forme: amorce, pistes de réflexion et projets d'action. Quant aux documents de référence, ils sont essentiellement liés aux activités pédagogiques et permettent de poursuivre la réflexion ou de préciser les projets d'action. Ils appartiennent à trois catégories: 1- textes de référence; 2- spécimens; 3- productions récentes du Service de pédagogie universitaire.

Type de document :

Guide d'utilisation

1370533

CENTRE DE DOCUMENTATION
FORMATION DES MAÎTRES

Enseigner aux étudiants adultes de l'Université

Conçu et rédigé par
Liliane Goulet
Service de pédagogie universitaire, 1983

Université du Québec à Montréal

Préambule

Enseigner aux étudiants adultes de l'Université prend place parmi une série de documents produits par le Service de pédagogie universitaire depuis deux ans, dans le cadre d'une recherche-action sur les conditions d'apprentissage des adultes. Pour en saisir la véritable portée, il est nécessaire de le resituer dans la perspective d'ensemble de cette recherche.

Démarche générale de la recherche-action

La démarche entreprise dans le cadre de la recherche-action sur les conditions d'apprentissage des adultes à l'UQAM est double. D'abord, tenter, en multipliant les diagnostics, d'identifier les facteurs de mésadaptation de l'étudiant adulte à l'université et de l'université à l'étudiant adulte. Ensuite, chercher, en associant les efforts de chacun, les moyens les plus accessibles en même temps que les plus efficaces, de remédier à la situation. C'est en somme plonger au coeur d'une problématique très vaste: les professeurs pourront aisément s'en convaincre en prenant connaissance dans les pages qui vont suivre d'un premier inventaire établi par le SPU des difficultés vécues par l'étudiant adulte. Il faudra évidemment que chacun fasse un choix de ce qui le concerne davantage. Beaucoup de questions posées ne pourront sans doute trouver avant longtemps de réponses: l'important, c'est de mettre en marche un processus de changement.

1) Développement de dispositifs d'accueil

La réinsertion de l'étudiant adulte dans un contexte d'études pose aux institutions un certain nombre de problèmes particuliers. Pour prendre conscience de ces problèmes, il est nécessaire de se mettre en lieu et place de celui qui n'est familier ni avec les structures de l'enseignement supérieur ni avec les modes d'organisation particuliers de l'UQAM, ni avec les ressources que l'institution met à sa disposition, ni avec l'orientation des programmes, ni avec le langage, la méthodologie, l'approche particulière à un champ disciplinaire ou à un champ professionnel, ni avec le contexte anonyme et souvent dépersonnalisé qui caractérise la relation pédagogique. On a commencé depuis quelques années à l'UQAM à mettre en place à l'intérieur d'**activités d'intégration** ou autrement un certain nombre de dispositifs d'accueil destinés aux étudiants adultes qui débutent dans un programme.

Ces activités ou toutes les autres formes d'initiatives convergentes peuvent-elles être améliorées? Y a-t-il lieu de concevoir des activités ou des outils nouveaux de façon à ce que chaque étudiant adulte puisse rapidement se situer à l'intérieur de l'UQAM? C'est-à-dire:

- qu'il comprenne les modes d'organisation administrative et pédagogique particuliers à l'institution;
- qu'il ait une connaissance pratique des ressources mises à sa disposition;
- qu'il soit informé du régime pédagogique et des droits qui lui sont dévolus par ce régime pédagogique;
- qu'il puisse avoir une connaissance claire des objectifs du programme et en saisir la cohérence au niveau de chaque cours;
- qu'il puisse être aidé à confronter ces objectifs à ses propres attentes et à ses propres perceptions;
- qu'il puisse sans préjudice se familiariser au langage et à la méthodologie propres à un champ disciplinaire;
- qu'on l'aide à compenser ses lacunes;
- qu'il puisse, dans tous les contextes, s'exprimer, affirmer son identité et se définir comme le principal responsable de son développement;
- qu'il soit aidé à le faire.

2) Développement des habiletés instrumentales

Réinséré dans le circuit des études, l'étudiant adulte, même s'il est inscrit à un certificat de perfectionnement, est présumé, par la plupart des professeurs, maîtriser les mêmes habiletés instrumentales que le jeune étudiant. C'est ainsi qu'on pose à priori qu'il est capable aisément de découvrir et sélectionner l'information pertinente à son champ d'étude, donc qu'il est familier avec l'organisation des bibliothèques, qu'il connaît l'existence des systèmes documentaires: bibliographies spécialisées, répertoires et autres outils de références; qu'il peut facilement prendre des notes pendant les cours magistraux; s'acquitter tout aussi facilement de l'ensemble des mandats qu'on lui formule, c'est-à-dire, lire, résumer des ouvrages spécialisés, faire des analyses, des synthèses, des critiques, des commentaires, des essais, des recherches, des enquêtes, des observations, des entrevues; qu'il est familier avec le travail d'équipe, etc... Un certain nombre de professeurs ont cependant, par rapport aux étudiants de l'UQAM, une approche moins globaliste et tentent de fournir à l'étudiant adulte une aide plus adéquate. Ils ont ainsi développé des stratégies, des activités et des instruments qui tentent de le supporter dans son cheminement. Peut-on penser à amplifier ces efforts? à améliorer les instruments et les outils existants? à créer de nouveaux outils?

3) Développement d'une approche andragogique

L'expérience constitue le trait fondamental du profil d'apprentissage des adultes: c'est une évidence que presque plus personne ne met aujourd'hui en doute. Mais les stratégies d'enseignement qui permettraient, au-delà de certaines pratiques d'accueil très limitées, de prendre véritablement en compte cette expérience, d'en exploiter les données positives, d'en rectifier les perspectives erronées, d'en favoriser le dépassement ne sont pas très courantes. Elles le sont d'autant moins qu'on néglige le plus souvent de considérer l'expérience pour ce qu'elle est, un savoir, c'est-à-dire comme la définit le dictionnaire Robert: "l'ensemble des acquisitions de l'esprit résultant de l'exercice des facultés au contact de la réalité". Une approche andragogique naît à partir du moment où un professeur prend en considération ce "savoir d'expérience". C'est alors seulement que des stratégies d'enseignement vraiment adéquates peuvent prendre forme parce qu'alors seulement sont posées les questions appropriées: Comment aider l'étudiant à explorer ce qui dans son expérience est pertinent au champ d'études? Comment l'aider à passer de l'intelligence concrète à l'intelligence abstraite, à passer de la pratique à la théorie? Comment l'aider à y revenir en la soumettant au regard critique? Comment puiser, dans les représentations qu'il se fait de la réalité, les exemples qui font comprendre? Comment mettre à contribution ces ressources?

À un certain nombre de ces questions et sans doute à d'autres dans les mêmes perspectives, quelques professeurs ont commencé à apporter des solutions partielles sous forme de stratégies ou d'outils. Ces initiatives peuvent-elles être développées et les outils améliorés? Est-il possible, dans un effort collectif d'imagination créative, d'aller plus loin, de telle façon que l'expérience de l'adulte devienne le véritable pivot de son apprentissage?

Comme on peut le voir dans ce qui précède, la démarche induite dans la recherche en question est essentiellement centrée sur l'observation des conditions d'apprentissage de l'étudiant. Entreprise par un Service de pédagogie universitaire qui a pour mandat non pas la recherche fondamentale, mais le soutien des professeurs, elle vise une action de sensibilisation et sert de cadre à un certain nombre de propositions de stratégies concrètes.

Enseigner aux étudiants adultes de l'Université s'inscrit dans une telle perspective. Il peut se définir comme un outil d'animation, mais aussi de réflexion, c'est-à-dire qu'il a été conçu à la fois pour aider des collectifs de professeurs à amorcer en commun l'exploration de problématiques qui les concernent comme enseignants aux adultes et à la fois pour fournir à des professeurs à titre individuel le moyen de jeter un regard plus critique sur leurs pratiques vis-à-vis de ces mêmes étudiants. Ce document constitue le dernier volet d'un triptyque de productions sur la connaissance de l'étudiant adulte consacrées à faire émerger chez les enseignants une prise de conscience nouvelle des conditions concrètes dans lesquelles l'apprentissage des adultes s'effectue. Rappelons pour mémoire ce que sont les productions en question. D'abord, la brochure intitulée **Être étudiant adulte à l'Université** propose à travers des témoignages d'adultes une vision d'ensemble de l'expérience que constitue pour eux le retour aux études. Ensuite deux vidéos couleur, le premier intitulé **L'Odyssée**, le second, **On est pas des enfants d'école**, ont pour propos de rappeler, d'une façon non équivoque, que le projet d'étude des étudiantes et des étudiants adultes ne peut se dissocier ni de leur expérience familiale, ni de leur expérience professionnelle. Pour en faciliter l'utilisation, le document **Enseigner aux étudiants adultes de l'Université** est présenté en cinq fascicules correspondant aux cinq problématiques qui y sont abordées.

Présentation du contenu

Vous trouverez dans cet outil d'animation des activités pédagogiques et des documents de référence. Ces outils ont été conçus pour vous aider à mieux connaître l'étudiant adulte et à entrevoir des solutions aux problèmes reliés à leur présence à l'université. Ils n'offrent pas comme tels de réponses mais ils sont susceptibles de déclencher la réflexion et l'action.

Activités pédagogiques

Chacune d'elles s'attarde à une dimension de la problématique des étudiants adultes et tente de la cerner de plusieurs façons. Elles se présentent toujours sous la même forme: amorce, pistes de réflexion, projets d'action.

Amorce

Elle nomme, expose ou illustre un problème lié à la présence des adultes à l'université. Elle peut prendre plusieurs formes: l'énoncé d'un jugement, d'un principe; la description d'une situation vécue ou fictive, etc... On y trouve des extraits de texte, des citations, des banques de mots, des illustrations.

Pistes de réflexion

Ce sont des questions ouvertes liées au problème posé dans l'amorce. Elles permettent de cerner plusieurs aspects de ce problème et ce faisant d'alimenter la réflexion. Il ne s'agit pas de répondre aux questions mais plutôt de lire l'ensemble des pistes afin de se donner une vision globale du problème et de se situer par rapport à lui.

Projets d'action

Ils indiquent des actions à mener seul, avec des collègues de votre module ou de votre département et concernant le problème posé dans l'amorce. Après les avoir lus, vous pourrez fixer votre choix. Vous pouvez aussi les entrevoir comme autant de suggestions à partir desquelles vous concevrez de véritables projets d'action mieux adaptés à vos besoins.

Chacune des activités pédagogiques possède sa cohérence interne. Ainsi vous pouvez les lire à la verticale, les unes après les autres. Mais aussi et surtout chacune d'entre elles est ouverte. Ainsi vous pouvez les lire à l'horizontale: toutes les amorces, puis les pistes de réflexion, enfin les projets d'action et resituer le tout à l'intérieur de votre cohérence personnelle. L'activité pédagogique est un instrument, à vous de juger s'il peut vous être utile et si oui de quelle manière.

Tableau des activités pédagogiques

Activité	Titre	Sujet
A	Qui suis-je?	Relation pédagogique
B	Que faire?	Pratiques pédagogiques
C	Apprendre à apprendre	Apprentissage
D	Les aventures de Paul et Paule	Accueil et intégration
E	Échec et mat	Évaluation

Documents de référence

Ils sont essentiellement liés aux activités pédagogiques et vous permettent soit d'approfondir votre réflexion, soit de concevoir d'une manière plus précise vos projets d'action. Trois types de documents vous sont proposés: 1. **les textes de référence**, 2. **les spécimens**, 3. **les récentes productions du Service de pédagogie universitaire** (celles du triptyque).

Vous trouverez les textes de référence dans la section gauche de la pochette . Les spécimens, qui sont en fait des exemples d'outils de travail ou d'outils déclencheurs, sont compris à l'intérieur des activités pédagogiques ou dans leurs enveloppes correspondantes. Quant aux productions du SPU, vous pouvez les obtenir facilement en vous adressant au service; cependant une brève description de ces productions est disponible à l'intérieur de cette section (Texte de référence no. 1).

Nous n'avons pas la prétention de réunir ici la somme exhaustive de tous les documents de référence pertinents aux activités pédagogiques. Vous connaissez sans doute d'autres ressources tout aussi adéquates.

Liste des documents de référence

1. Productions disponibles au SPU

- **Être étudiant adulte à l'Université: treize adultes inscrits à l'UQAM témoignent**, brochure réalisée par le SPU avec la participation de la Télé-Université, Montréal, UQAM, 1982. 67 p.
- **L'Odyssée**, vidéo couleur réalisé par Robert Favreau (SPU) avec la participation de la Télé-Université.
- **On est pas des enfants d'école**, vidéo couleur réalisé par Robert Favreau (SPU) avec la participation de la Télé-Université.

2. Textes de référence

T.R.1: - Dossier de presse des productions du SPU ci-haut mentionnées

T.R.2: - "L'émergence des nouvelles valeurs", un extrait de **Le macroscope** de Joël de Rosnay, Paris, Seuil, coll. "Pointe", 1975. 305 p.

T.R.3: - "Éducation des adultes et développement communautaire" un texte de Guy Beaugrand-Champagne, UQAM

T.R.4: - "Apprendre à apprendre" un extrait de **Les enfants du Verseau** de Marilyn Ferguson, Paris, Calmann-Lévy, 1981. 338 p.

T.R.5: - "Santé et apprentissage" un extrait de **Les enfants du Verseau** de Marilyn Ferguson, Paris, Calmann-Lévy, 1981. 338 p.

T.R.6: - "Abolir les notes: pourquoi pas?" un texte de France Lafontaine, dans **Dossier sur l'évaluation**, Service pédagogique, Université de Montréal, 1979.

3. Spécimens

- "Sans parenthèses", une grille
- "Mieux connaître", une fiche
- "Sondage express", un questionnaire
- "Feu vert", un canevas d'atelier
- "Du solo à la symphonie", des modalités d'évaluation
- "Grille d'auto-évaluation"

TR1 CENTRE DE DOCUMENTATION FORMATION DES MAÎTRES

Dossier de presse

des productions du
Service de pédagogie universitaire

Être étudiant adulte à l'UQAM
Forum, Université de Montréal, 5 avril 1982

Vient de paraître

Des étudiants adultes témoignent

Comment les adultes vivent-ils leur expérience de retour aux études. Le Service de pédagogie universitaire de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) a posé la question à treize étudiants adultes inscrits à différents programmes offerts par cette université et nous livre leurs témoignages dans une brochure intitulée "Être étudiant adulte à l'Université".

Les adultes qui s'inscrivent la plupart du temps dans une perspective à la fois de perfectionnement professionnel et développement personnel attendent de l'Université qu'elle tire profit de leur expérience, qu'elle l'élargisse et qu'elle l'enrichisse, nous apprend le document.

Dans les pages consacrées à la formation de praticiens, on constate que les adultes sont avant tout des praticiens qui s'interrogent. Ils exigent donc de l'Université une contribution théorique leur permettant d'établir des liens avec leurs objectifs de formation, d'avoir une vision structurée et nouvelle de ce dont ils ont une compréhension spontanée et d'être éclairés sur leurs possibilités d'action. Sans quoi les propos théoriques resteront pour eux lettre morte.

L'ouvrage traite aussi de l'encadrement pédagogique des adultes.

On peut se procurer "Être étudiant adulte à l'Université" en s'adressant au Service de pédagogie universitaire, Pavillon Carré Phillips, local 9300, Université du Québec à Montréal, case postale 8888, Succursale "A", Montréal, H3C 3P8.

Être étudiant adulte à l'UQAM
Journal *l'UQAM*, 1er mars 1982, p. 3

Treize témoignages

Etre étudiant adulte à l'Université

«Mon doux Seigneur! Le courage que ça m'a pris à partir du moment où j'ai pris ma décision et entrepris les démarches d'admissibilité jusqu'aux premiers jours de cours, c'est presque indescriptible. Quand ça fait vingt ans que tu n'es pas allé à l'école, le trac est envahissant...» «J'étais très insécure, tout débalancé. Je n'osais pas m'affirmer, encore moins participer. Je ne comprenais pas la phraséologie...»

Extraits de «**Etre étudiant adulte à l'Université**», brochure publiée par le service de pédagogie universitaire (SPU), ces deux témoignages et ceux des onze autres témoins ponctuent une réflexion sur les ressources des étudiants adultes, sur la formation de praticiens et la pratique de l'enseignement aux adultes.

Ainsi que l'indique en préface M. Roland Brunet, rien de fortuit à ce que le service qu'il dirige publie un tel document, lui qui convoquait récemment tous les professeurs de bonne volonté à participer à une recherche-action sur les conditions d'apprentissage des adultes. Rappelons que dans le jargon uqamien, les étudiants adultes sont ceux admis sans diplôme d'études collégiales, en vertu de leur âge (22 ans et plus), de leur expérience et de leurs connaissances professionnelles. Ils forment grosso modo le quart de la clientèle étudiante.

Qu'ils proviennent du bacc. en enseignement professionnel, du certificat en gestion des ressources humaines, du programme de perfectionnement des maîtres en français, de la maîtrise en administration des affaires, du certificat en formateur d'adultes ou du bacc. en psycho-sociologie de la communication, que nous apprennent ces 13 étudiants sur eux-mêmes à travers les entrevues auxquelles ils se sont volontiers prêtés?

Dans un premier chapitre: que leur retour aux études constitue pour eux un événement d'importance, s'inscrivant la plupart du temps à la fois dans une perspective de perfectionnement professionnel et dans celle d'un développement personnel; qu'ils attendent de l'Université qu'elle tire partie de leur expérience, l'élargisse et l'enrichisse, eux dont l'apprentissage constitue un constant mouvement d'aller et retour entre les réalités vécues et les savoirs.

Dans les pages consacrées à la formation de praticiens, le document relève un constat de base: les adultes sont avant tout des praticiens qui s'interrogent. Conséquemment, ils exigent des contributions théoriques de l'Université qu'elles leur permettent d'établir des liens avec leurs objectifs de formation, qu'elles leur apportent une vision structurée et nouvelle de ce dont ils ont une compréhension spontanée, qu'elles les éclairent sur leurs possibilités d'action. Sans quoi, les propos théoriques resteront pour eux lettres mortes.

Sous le titre «La pratique de l'enseignement aux adultes», la dernière partie de l'ouvrage se penche sur les caractéristiques de l'encadrement pédagogique susceptibles d'assurer la qualité de leurs apprentissages, entre autres: le langage utilisé, les conditions de travail en équipe, la relation professeurs-étudiants, les exigences et la méthode des travaux, etc.

Lancé la semaine dernière, «**Etre étudiant adulte à l'Université**» sera distribué à tous les professeurs sous peu. Notons qu'il a été préparé avec la participation du service de la production de la Télé-Université.

D.N.

Être étudiant adulte à l'UQAM
Montréal Campus, journal de l'Université du Québec à Montréal, 6 avril 1982, p. 9

6 avril 1982

par Nicole Grimard

«Mon doux seigneur! Le courage que ça m'a pris à partir du moment où j'ai pris ma décision et entrepris les démarches d'admissibilité jusqu'aux premiers jours des cours, c'est presque indescriptible. Quand ça fait vingt ans que tu n'es pas allé à l'école, le trac est envahissant. J'étais certain qu'il me manquait les connaissances de base pour suivre les cours du programme, mais ma première journée universitaire s'est finalement assez bien passée.»

Marc a 38 ans. Il est ingénieur de locomotives au CN. Comme 10 000 autres étudiants adultes de l'UQAM, il quitte quelques soirs par semaine son travail quinze minutes plus tôt pour courir à l'université.

Ces adultes qui, le soir venu, troquent la pantoufle pour le sac d'écolier composent 45% de la clientèle de l'institution. Malgré l'essoufflement et les agendas chargés, ils y sont par choix, par goût. Dans «Être étudiants-adultes à l'Université», un document publié par le service de pédagogie de l'UQAM, treize adultes témoignent de leurs expériences. Pour quelques-uns, l'entrée à l'université représentait l'aboutissement de recherches et d'ambitions personnelles. Pour d'autres, des salaires peu satisfaisants joints à de mauvaises conditions de travail ou tout simplement le chômage, les ont poussés à retourner sur le chemin de l'école. Un diplôme d'études universitaires leur semblait être une porte de sortie à un présent ennuyeux. Malgré ces contraintes, Yves, 34 ans, obligé de se recycler pour satisfaire aux exigences d'un nouvel emploi, trouvait l'expérience alléchante. «Très rapidement j'acceptais cet état des choses. J'étais opportuniste car je pouvais, en même temps réaliser un vieux rêve d'adolescent. J'entrais peut-être par la porte d'en arrière mais peu m'importais.»

Par contre, Luc, syndicaliste et tailleur de diamants industriels, espérait, en obtenant un baccalauréat en psychosociologie des communications, acquérir un bagage personnel, qu'il estimait essentiel à son développement personnel et professionnel. Sans savoir exactement ce que ce diplôme lui apporterait, il s'y risqua: «Je savais qu'à l'université j'apprendrais des choses qui allaient m'aider dans mon travail mais je n'avais aucun objectif précis.»

L'université un milieu insécurisant

Que les raisons d'entrer à l'université soient voulues ou pas, ces étudiants-adultes se voient vite confrontés à une grosse machine apeurante, contre laquelle il faut se battre pour ne pas y laisser sa peau. «Pour moi, tout était nouveau: le milieu, les matières transmises, le vocabulaire, les travaux personnels, etc... j'étais très insécure, tout débalancé. Je n'osais pas m'affirmer encore moins participer», explique Luc.

Pour Luc, Marc ou pour d'autres, il fallait non seulement se battre contre l'institution mais surtout contre eux-mêmes. Vaincre cette peur du ridicule qui les empêchait de poser des questions afin d'éclaircir des explications trop souvent obscures. Vaincre ce sentiment d'infériorité et d'insécurité qui les empêchait de se sentir chez eux à l'université. «Si j'étais si bouleversé c'est que je ne me sentais pas dans mon milieu. Au syndicat, ce n'est pas pareil, je prends ma place, je suis spontané tandis qu'à l'université, je me contrains... je n'ai pas le temps de m'exprimer: je gobe.»

Cette insécurité est souvent accentuée par le milieu même de la classe. Colette se souvient du premier jeu d'entreprise auquel elle a été confrontée lors de sa maîtrise en administration des affaires. «Avant même que tu ais eu le temps de demander à ton voisin son nom, tu te ramasses à une même table où ta seule préoccupation c'est de te demander comment, grâce à des techniques de marketing, tu pourrais le débarquer du marché.» Une expérience brutale dont plusieurs ne se sont jamais remis. Ce fut là, la fin de leur carrière universitaire. Le jeu n'en valait pas la chandelle, estimaient-ils.

Des petits bonheurs bien appréciés

Si les frustrations sont grandes, ce sont de petites bagatelles, souvent sans importance pour les étudiants «ordinaires», qui viennent redonner de la fierté à ces étudiants insécures. Marc nous dévoile quel fut le premier frisson de satisfaction qu'il a ressenti à être étudiant: «Pour le premier travail individuel, j'ai eu 34 sur 40. J'étais si content, on m'en aurait donné 100 $ en échange que je les aurais refusés. Je l'ai encore, ce travail. J'ai failli l'encadrer tellement j'étais content»

Des acquis utiles?

Tout n'est quand même pas si rose. Diplôme en mains, ces étudiants ont franchi ce qu'ils croyaient être impossible. Mais une fois ce tour de force réussi, quelques-uns se demandent ce qu'il en reste. Une nouvelle job, et un meilleur salaire, diront certains. Pour Michelle tout comme pour Simon, le diplôme ne leur a pas ouvert les portes comme ils s'y attendaient.

De plus, les étudiants-adultes ne sont souvent pas tendres envers les professeurs: prétentieux, mauvais pédagogues, perchés sur le piedestal de leur vocabulaire savant.

Malgré tout, peu d'entre eux se disent déçus. Même si les théories apprises sont difficilement transférables dans leur milieu de travail et même si les professeurs restent distants, tous et toutes sont satisfait(e)s d'eux-mêmes.

Quelques-uns ont déjà un autre diplôme en vue, question de ne pas perdre la main. Marc, lui, espère enfin se reposer. Sa femme et ses enfants ne l'ont pas vu souvent entre l'école et le travail. Avec tout ce qu'il a emmagasiné de livres, de textes et de connaissances pendant ce certificat, il estime avoir de quoi se nourrir intellectuellement pendant quelques années. «Ensuite on verra!»

Être étudiant adulte à l'UQAM
Revue de l'Association internationale de pédagogie universitaire, mars-juin 1982, pp. 92-94

Être étudiant adulte à l'Université: treize adultes inscrits à l'UQAM témoignent. **Service de pedagogie universitaire, Université du Quebec à Montreal, Montreal, 1982, 67 pages. Coût: 5.00$ + frais de port 1.05$.**

Pour commander: Le Service de pedagogie universitaire
Pavillon Carre Philipps, local 9300
Universite du Quebec a Montreal
Case postale 8888, Succ. «A»
Montreal, Quebec H3C 3P8

Ce document se lit facilement et rapidement, mais il nous apprend beaucoup de choses en peu de mots sur la condition des etudiants adultes a l'universite, a l'UQAM en l'occurrence. Pour l'essentiel, il est fait de leurs temoignages que l'on a regroupes en 3 chapitres: 1) «Les ressources des etudiants adultes», 2) «Des praticiens a former», 3) «La pratique de l'enseignement aux adultes».

On peut deplorer toutefois que le document ne precise pas davantage la methodologie suivie et donne peu d'indication sur la façon dont les entrevues ont ete menees. A mon avis, il y manque surtout une conclusion dans laquelle on aurait pu rassembler et resumer les questions que pose a l'institution universitaire l'integration des etudiants adultes.

On peut toujours se reprendre en relisant avec attention l'ensemble des temoignages. Deux points ont attire mon attention. Le premier est le manque d'adaptation des structures administratives et academiques de l'UQAM face a sa clientele adulte, universite recente et pourtant mieux conçue que les etablissements plus anciens du reseau universitaire quebecois pour repondre aux attentes de cette categorie d'etudiants. Par ailleurs, c'est mon second point, il apparait evident a la lumiere de ces temoignages que l'enseignement traditionnel doit se mettre en question pour repondre aux besoins des adultes.

C'est surtout la pedagogie qui est visee ici. Un etudiant dit: «Je pense au cours que j'ai actuellement, «Introduction a la sociologie». Le professeur est tres bon en recherche mais n'est pas bon pedagogue. Les mots qu'il emploie, lui aussi, ne rejoignent pas tout le monde, les exemples qu'il choisit pour illustrer ses theories ne sont pas concrets, ne sont pas actuels» (p. 20).

Les adultes sont peut-être consideres par plusieurs comme des marginaux dans l'universite, mais s'ils y sont pour rester, mieux vaut des maintenant se pencher sur les questions qu'ils posent a l'institution et surtout a la definition classique de la profession de professeur d'universite. Sur ce point une question me vient a l'esprit apres la lecture du document: «Se pourrait-il que les interets professionnels des professeurs d'universite soient etrangers, voire même opposes, aux interêts educationnels des etudiants adultes (comme a ceux du premier cycle en general) en tant que demandeur ou preneur de formation? Si on devait repondre par l'affirmative a

cette question, ne pourrait-on pas y voir là le noeud des difficultes actuelles des universités de masse à remplir efficacement leur rôle dans la societe actuelle?»

Plus qu'un reflet des difficultés des adultes a l'universite, ces temoignages invitent à repenser l'université d'aujourd'hui.

Denis Blondin
Service pedagogique
Université de Montréal.

Être étudiant adulte à l'UQAM
Réseau, magazine de l'Université du Québec, volume 13, numéro 9, mai 1982, pp. 6-7.

ÊTRE ÉTUDIANT ADULTE À L'UNIVERSITÉ

C'est le titre de la brochure lancée récemment par le service de pédagogie universitaire de l'Université du Québec à Montréal, en collaboration avec le service de la production de la Télé-université. 13 témoignages d'étudiants adultes ponctuent une réflexion sur leurs ressources, sur la formation de praticiens et la pratique de l'enseignement aux adultes.

Roland Brunet, directeur du service indique en préface qu'il n'y a rien de fortuit à ce que son service publie un tel document, lui qui convoquait récemment tous les professeurs «de bonne volonté» à participer à une recherche-action sur les conditions d'apprentissage des adultes. Rappelons que les étudiants adultes sont ceux admis à l'université sans diplôme d'études collégiales, en vertu de leur âge — 22 ans et plus —, de leur expérience et de leurs connaissances professionnelles. Ils forment environ le quart de la clientèle étudiante de l'UQAM.

Deux vidéos: "L'Odyssée" et "On est pas des enfants d'école"
Journal *l'UQAM*, 19 avril 1982, p. 4

La situation des étudiants adultes: des images parlantes

Confirmant sa détermination à sensibiliser les professeurs de l'UQAM aux conditions d'apprentissage des étudiants-adultes, le service de pédagogie universitaire (avec l'aide de la Téluq) vient tout juste de produire deux documents visuels, «L'Odyssée» et «On est pas des enfants d'école». Réalisées par Robert Favreau, assisté de Lyne Kurtsman (SPU), de l'équipe technique du service de l'audiovisuel, ces productions ne sont pas destinées à garnir les tablettes d'une quelconque audiovidéothèque.

Parce qu'ils font voir dans quel contexte global, dans quel projet d'existence s'inscrit le retour aux études des étudiants-adultes; parce qu'ils démontrent la force de leur motivation pour le moins équivalente au degré de difficulté que leur pose l'intégration à l'institution universitaire; parce qu'ils signifient leur désarroi, leur impuissance face à une pédagogie qui feint d'ignorer leur expérience réelle de vie et de travail ou leur incapacité à s'adapter au discours universitaire, ces documents devraient être vus par le plus grand nombre de professeurs.

C'est du moins le vif souhait de l'équipe du SPU, ainsi que l'exprime son directeur, M. Roland Brunet: «Ces vidéos disent tout haut ce que bon nombre d'étudiants n'osent dire, représentent une réalité vécue par une très forte majorité d'entre eux. Aussi inviterons-nous chaque département et chaque conseil de module à consacrer une demi-journée à leur visionnement et aux échanges qui s'ensuivront. Nous savons par expérience qu'ils suscitent auprès des professeurs énormément de réflexions et de discussions. Par la suite, nous pourrions offrir notre assistance à ceux qui auraient envie de créer des outils visant à ajuster la pédagogie universitaire à ces besoins clairement identifiés».

Bien qu'ils posent les mêmes interrogations de base, les deux documents illustrent des situations différentes. «L'Odyssée» retrace le cheminement de Guy Noël, coupeur de diamants industriels, inscrit au baccalauréat en psychosociologie de la communication. «Une véritable odyssée, un défi extraordinaire, observe M. Brunet. Guy Noël est un de ceux qui ont passé au travers mais on sait que 57% des étudiants-adultes ont abandonné leurs études à l'UQAM, entre 1969 et 1979. Les facteurs de découragement sont nombreux et leurs abandons sont vécus comme des échecs personnels.»

«On est pas des enfants d'école» nous fait pénétrer dans l'univers de Lise Denis-Simon, qui a obtenu une maîtrise en administration des affaires il y a quelques années. Mme Denis-Simon déplore particulièrement l'absence de considération de la part des professeurs pour les expériences de travail des inscrits. Ces questions feront d'ailleurs l'objet de l'émission «Apprendre en direct», produite par le service à la collectivité de l'UQAM au canal 24, ce jeudi 22 avril, à 22 heures. Avis aux intéressés.

D.N.

Service de pédagogie universitaire
Université du Québec à Montréal
1983

TR2

"L'émergence des nouvelles valeurs"

un extrait de **Le macroscope** de Joël de Rosnay, Paris, Seuil, coll. "Points", 1975. pp. 249 à 260.

2. L'émergence des nouvelles valeurs

Une critique très profonde de la société et de la nature des rapports humains s'élabore dans le bouillonnement de la société moderne. Elle est principalement le fait d'une génération parfois aussi étrangère aux habitudes et aux valeurs traditionnelles que le seraient les habitants d'un autre monde, brusquement débarqués sur la terre. Il est difficile de regrouper les principales critiques et de dégager les valeurs fondamentales sur lesquelles s'appuie la nouvelle pensée. Je voudrais pourtant tenter de le faire, mais en prenant quelques précautions.

Les nouvelles valeurs dont il sera question ne sont pas destinées à se substituer brusquement aux anciennes. Il n'y a pas en ce domaine d'évolution linéaire ou séquentielle. Mais juxtaposition, coexistence et parfois complémentarité. Et ceci suivant le degré ou la vitesse d'évolution des milieux, des groupes et des types de sociétés auxquels ces valeurs se rapportent.

Pour tenter de répondre à la question, si souvent posée par la génération actuellement au pouvoir, sur « ce que propose la jeunesse à la place de ce qu'elle cherche à détruire », je vais donc considérer les principales critiques que porte la nouvelle pensée sur la société actuelle. Je les rassemblerai, p. 257, dans un tableau résumé faisant ressortir les points principaux de la transition entre les valeurs traditionnelles et les valeurs émergentes. Je suis conscient du caractère schématique de cette présentation. Mais elle a pour but principal de permettre de réexaminer les relations entre les aspirations d'une génération et l'éducation qu'on lui propose.

Critique de l'autorité.

La critique de l'autorité est liée à celle de la légitimité du pouvoir, tel qu'il est perçu. De manière concrète et presque caricaturale, ce pouvoir est symbolisé par les « neuf piliers » qui maintiennent, depuis les débuts des civilisations, les sociétés humaines dans la loi, l'ordre social et moral, et la sécurité : l'État, l'Église, la Famille, l'École, la Justice, l'Armée, la Police et, plus récemment, l'Entreprise et le Corps médical. L'autorité se matérialise par les ordres (ou les conseils, revêtus de l'autorité de celui qui détient la science ou la grâce divine) provenant du « chef ». Le chef de l'État, le prêtre, le père, le professeur, le juge, le général (ou l'adjudant), le « flic », le patron ou le médecin de famille.

Ces garde-fous de l'ordre moral et de l'ordre social étaient acceptés par les anciennes générations au même titre que les institutions qu'ils représentaient. Ni les uns ni les autres n'étaient discutés : on en acceptait les impératifs et on s'en remettait à leur autorité. Mais aujourd'hui on remet en cause la légitimité du pouvoir et les conditions de son application. On oppose l'action par l'influence et par la motivation, à l'exercice direct du pouvoir. Car l'influence implique la liberté des choix plutôt que la contrainte physique. Il y a en effet — très schématiquement — deux façons de « faire bouger » les choses et les gens : l'exercice direct du pouvoir et l'influence.

L'exercice direct du pouvoir peut s'appuyer sur la force physique, ou sur la contrainte psychologique et morale. Sa légitimité repose sur la puissance que confère la possession ou le contrôle d'un capital énergétique ou monétaire. L'influence s'appuie sur la force des idées et de l'exemple. Elle a souvent recours à l'accès à un capital-savoir. La première approche conduit généralement à agir sur les structures pour modifier les personnes. Son délai d'application et de résultats est relativement court. La seconde

cherche à modifier les esprits pour changer les structures. Son délai est évidemment beaucoup plus long.

Les grands leaders sont peut-être ceux qui savent doser ces deux approches en fonction des époques et des circonstances. La dictature totalitaire apparaîtrait ainsi comme la caricature politique de l'exercice direct du pouvoir. Tandis que la caricature de l'action indirecte par l'influence prendrait la forme de la dictature intellectuelle qu'exercent certaines élites enseignantes ou religieuses.

La nouvelle pensée s'élève contre toute forme d'abus de pouvoir. Pour tenter de l'éviter, elle cherche à opposer, au respect de la hiérarchie institutionnelle et à la centralisation des pouvoirs, l'évaluation permanente d'une hiérarchie fondée sur les compétences et sur la décentralisation des responsabilités. La pyramide traditionnelle de l'autorité, de la hiérarchie, de la discipline et de la domination, se transforme en une organisation plus « horizontale » ressemblant à une cellule vivante. Dans ce type d'organisation, la puissance, l'élitisme, le sens du devoir, les relations de force, sont remplacés par le rayonnement, la participation, la motivation intérieure, les relations d'association. C'est le renversement des pouvoirs et de l'autorité traditionnelle; la gestion par la base, au niveau de communautés interdépendantes. Ce renversement est préfiguré par la prolifération de mots précédés de « auto » ou de « co » dont le pouvoir d'attraction traduit la force d'évocation : autodétermination, autogestion, autodiscipline; ou copropriété, coresponsabilité, codépendance, et codécision.

Critique du travail.

La critique fondamentale du travail dépasse la simple désacralisation de la valeur travail et la remise en question de son éthique. Elle aborde les conditions, l'environnement et les « règles du jeu » du travail. Non pour faire l'éloge de la paresse, comme on le croit trop souvent en se référant à des attitudes extrêmes, mais pour libérer le temps de travail, pour que chacun redevienne propriétaire de son temps, pour que chacun puisse travailler à ses conditions, à son rythme, suivant des périodes discontinues. Pour que l'on puisse aussi personnaliser son travail.

Pourquoi tant produire alors que l'on ne dispose plus du temps nécessaire pour consommer ce que l'on a produit et que l'on dégrade irréversiblement la nature? Pourquoi tant travailler pour acquérir des biens matériels si l'on n'a plus le temps de s'accomplir soi-même en relation avec les autres?

Cette critique se répercute sur tout un ensemble de conformismes, d'habitudes et de règles du jeu, jusqu'alors acceptés : les diplômes, la carrière, la compétition, la réussite. Elle fait ressortir l'hypocrisie du « travail alibi ».

Les diplômes ne sont plus considérés comme les clefs de la réussite sociale, mais comme les moyens de définir, en fonction des échéances qu'on se fixe et de ses propres possibilités, les règles d'un jeu personnel par lequel on apprend à s'organiser, à enrichir son esprit et à aller jusqu'au bout de soi-même. Après la contestation de la fin des années 60, les étudiants des campus américains des années 70 semblent se concentrer plus que jamais sur leurs études et leurs diplômes. Ils sont devenus *self-centered*, ils travaillent *pour eux*.

La carrière. Il apparaît illusoire de se préparer toute une partie de sa vie à des fonctions qui ne seront plus les mêmes au moment où l'on y parviendra. A la carrière unique et linéaire, on préfère une succession de trajectoires multiples. Et même l'abandon de la filière professionnelle. Pendant un temps. Celui de la réflexion et de l'engagement.

La vie est une suite de *choix* et d'*objectifs*. L'adaptation est la règle. Les lois de la cybernétique font ressortir, dans un environnement qui se modifie, l'efficacité des servomécanismes, capables de s'adapter, et l'échec des mécanismes programmés. Du fait de l'accélération, aucune carrière ne peut être programmée. Le choix d'un métier ne doit plus être une décision capitale qui engage la vie.

La compétition. La compétition professionnelle apparaissait jusqu'à présent comme une motivation saine vers la réussite. La nouvelle pensée rejette toute compétition héritée de la traditionnelle « lutte pour la vie ». Elle repousse toute idée de comparaison simpliste fondée sur « l'excellence » et « le mérite ». Car de telles comparaisons conduisent généralement à un classement arbitraire entre les individus, à des jugements de valeur qui limitent et appauvrissent les relations humaines.

C'est le refus de la course d'obstacles (du *rat race*, la course de rats, comme l'appellent les étudiants américains). Au cours de cette course, pour arriver ou pour simplement se maintenir, il faut effacer l'obstacle humain qui se dresse devant soi. Beaucoup lui préfèrent aujourd'hui des métiers dits « marginaux », où l'on retrouve, parfois, la chaleur des relations humaines et, en tout cas, le temps de la réflexion.

De manière un peu naïve parfois, la société, débarrassée de l'idée de compétition, n'apparaît plus comme une jungle, mais comme une communauté d'intérêts dont l'évolution repose sur l'entraide, la coopération, l'éducation mutuelle, le *partnership*.

La réussite. La réussite sociale, elle aussi, a été pendant longtemps considérée comme la motivation principale de la vie professionnelle et comme l'un des facteurs indirects du progrès économique et social. Avec la réussite viennent les honneurs, la considération, le respect, la situation, la sécu-

aussi. Valeurs essentiellement égoïstes
quête et la domination de la nature;
'homme.
naît, passe par *l'accomplissement per-*
n expérience dans le contact et l'inter-
vec les autres cultures; le plaisir que
ent — pourtant si difficile à saisir dans
e l'utilité et de l'efficacité de son action.
ment, une cause, plutôt que le « boulot »
globale qu'offre trop souvent la société

Peut-être plus encore que le diplôme,
réussite, la nouvelle pensée critique
du jeu d'un travail devenu à lui-même
icrète ses règles immatérielles et une
?
xtérieurs de richesse, mais on valorise
Dans bien des organisations (et surtout
et l'on progresse — à l'épaisseur des
mémos ou de lettres que l'on produit
rendez-vous, ou de communications
horaires de travail. Qui n'a connu,
on incompétent, incapable de prendre
ui travaillent avec lui, mais qui reste
il suscite dans un certain milieu, dont
valeurs et à la même éthique que lui,
vail » et son « dévouement à la tâche »?
t efficacité. Les méthodes de contrôle
s, relèvent plus du quantitatif que du

ures ou du cadre surmené n'est plus
utôt de pitié. Leur activité débordante
t sont dans bien des cas justifiées et
abilités ou les conditions particulières
cette activité ne cache-t-elle pas, plus
cis conjugaux ou familiaux que l'on
alorisation du travail peut cacher une
is Vasse dans *le Temps du désir*. Ou
si le plus mensonger de l'homme »,
toutes les justifications inconscientes ».
analyse sommaire que j'en fais s'adressent
é par le « bureau ».

Les clichés habituels : « Je ne prends pas de vacances. Je suis débordé », « Je ne vois pas mes enfants car je ne rentre jamais avant 9 h. du soir », « C'est un bourreau de travail, il faut l'excuser : il est surchargé », etc., ne constitueront plus des excuses acceptables, mais dénoteront le refus d'assumer toutes les dimensions de sa responsabilité humaine. Ce que refusent beaucoup de jeunes, c'est de gaspiller leurs forces dans une joute stérile et vide où le « paraître » prend l'avantage sur « l'être ». Où l'image que l'on présente à l'extérieur compte plus que le résultat des actes.

Critique de la raison.

C'est au nom de la raison et de la logique que les responsables politiques et industriels, influencés par les progrès des sciences et des techniques, ont construit la civilisation du progrès, de la croissance économique et de la domination de la nature.

La nouvelle pensée se méfie de la raison et de la logique. Certes, la méthode analytique, la logique cartésienne, et le principe de raison suffisante, ont été des outils indispensables à l'accession des hommes à un certain niveau de développement. Tout le monde le reconnaît. Mais ces méthodes, principes et postulats ne constituent plus les seuls fondements de la connaissance. A la connaissance objective, on peut opposer l'expérience subjective; à la propriété « vie » définie scientifiquement, la vie vécue et sa qualité.

Pour faire ressortir la nécessité d'un tel dépassement, je ne prendrai qu'un seul exemple, celui du remplacement de la logique d'exclusion (à laquelle notre éducation nous a habitués) par une nouvelle logique d'association. La logique d'exclusion, c'est celle qui conduit à raisonner en termes opposés et mutuellement exclusifs. Comme vrai ou faux, bien ou mal, noir et blanc. Elle conduit aux dichotomies bien connues de la pensée et dans lesquelles s'enferment certaines idéologies héritées du XIX^e^ siècle.

La lutte des classes ou la concurrence capitaliste par exemple, si opposées soient-elles, sont en fait comme les deux faces d'une même médaille, car elles dérivent toutes deux (voir p. 235) de la conception darwinienne de la lutte pour la vie. Or cette lutte, c'est le tout ou rien. La vie ou la mort. On construit sur des conceptions de ce type une échelle de valeurs qui détermine l'action ou le jugement que l'on porte sur les autres : si j'ai raison, vous avez tort. Si je gagne, vous êtes le perdant. C'est la *zero sum* en théorie des jeux. Ce qui conduit, comme on s'en aperçoit quotidiennement, à des attitudes sectaires et intransigeantes.

Or la biologie et l'écologie nous montrent qu'il n'existe pas d'oppositions aussi tranchées dans la nature. Toute relation ou équilibre sont fondés sur le pluralisme, la diversité, la causalité mutuelle. Il n'y a pas de logique

Une collection de nouvelles valeurs ne fait pas une politique. Certes les valeurs émergentes pourraient être regroupées. Par exemple, au niveau individuel (morale, éthique, religion). Au niveau culturel (philosophie, sciences, techniques, art). Ou au niveau politique, économique et social. Ce qui permettrait de les hiérarchiser et de faire apparaître les valeurs dominantes. Mais un tel regroupement conduirait à des répétitions, et nécessiterait une approche trop normative.

Il ne faut pas non plus sombrer dans un idéalisme béat et voir dans la nouvelle génération les remèdes à tous nos maux. L'important est de discerner, en l'absence de tout manifeste, de toute politique ou de toute praxis clairement reconnaissables, la manière dont ses idées et ses valeurs modifient la société moderne. Plus que par une politique cohérente et même partagée, c'est par l'exemple, l'influence, l'action individuelle, les mouvements collectifs, les styles de vie et les conduites de vie que la nouvelle genèse transforme lentement, mais profondément la société industrielle.

Ce qui apparaît comme des actions ponctuelles ou des modes s'inscrit au contraire dans le contexte global et cohérent, que j'ai essayé de décrire et d'interpréter.

On voit aussi naître une nouvelle religion fondée, non plus sur la « vérité révélée », mais sur une vérité compatible avec la connaissance objective du monde. Une religion émergente résultant d'une création collective et acceptant l'immergence de l'esprit dans la matière.

Ce que dénotent, dans leur diversité, le mouvement écologique, la recherche d'une spiritualité puisée aux sources des religions orientales, le mouvement de Taizé, les mouvements de *human potential* ou d'*awareness* qui fleurissent encore sur les côtes californiennes, c'est la recherche d'une vision globale de l'univers compatible avec une éthique personnelle et une action individuelle et collective.

C'est au niveau des styles de vie et des conduites de vie que l'on découvre les oppositions les plus caricaturales. Pour les personnaliser on peut s'amuser à comparer — dans une opposition un peu simpliste et facile, je le reconnais — le style « technocrate » au style « hippie ». Quoi de plus révélateur que l'observation de ces deux attitudes extrêmes? Pour les premiers, ce qui compte, c'est l'action. Faire et faire faire. Les moyens : la raison et la technique. Pour les seconds, ce qui compte, c'est le sentiment, le *feeling*, les relations avec les autres. On peut opposer ces deux attitudes en se référant aux critiques et aux tableaux de la p. 257. On retrouvera, à divers degrés, et avec plus de nuances, cette opposition caractéristique de deux styles de vie.

Allons-nous vers un monde schizophrénique, partagé entre ceux qui se sentent investis de la mission de faire avancer le monde et ceux qui préfèrent en profiter? Entre des acteurs robotisés et des spectateurs jouisseurs? Pour éviter un tel clivage, il faut être, plus que jamais, attentifs aux

tâtonnements de la nouvelle pensée. Parvenir à définir avec les jeunes, au-delà de toute démagogie ou de tout paternalisme, les grands axes de l'éducation qui leur est nécessaire pour affronter le XXIe siècle.

Service de pédagogie universitaire
Université du Québec à Montréal
1983

progrès technique, inadaptation des institutions, carences de l'éducation.

C'est un constat de faillite : celle de l'utilisation de la science et de la technologie pour nous rendre maîtres de la nature. La « faillite du rêve de Descartes et de Faust », comme le dit très justement Roger Garaudy.

Pour construire un nouveau projet de société, il faut partir de nouveaux rapports de l'homme avec l'homme, de l'homme avec la nature, et de l'homme avec son avenir. Faire appel à la créativité de chacun, respecter son indépendance, la quête du bonheur individuel, la recherche du plaisir, le désir d'accomplissement personnel; ce qui implique nécessairement, à côté du traditionnel « liberté, égalité, fraternité », pluralisme, personnalisation, responsabilité et participation.

Afin de dégager les valeurs sur lesquelles pourrait se fonder un nouveau projet de société, je les regroupe dans les tableaux suivants, opposant le traditionnel à l'émergent. Il ne s'agit pas, bien sûr, d'une exclusion mutuelle, mais plutôt d'un éclairage complémentaire.

Attitude traditionnelle	Attitude émergente
Critique de l'autorité	
Autorité fondée sur le pouvoir, la puissance, le savoir non partagé (secret).	Autorité fondée sur le rayonnement, l'influence, la transparence des motifs, la compétence.
Respect de la hiérarchie institutionnelle, dévotion aux institutions établies, sens du devoir et des obligations.	Évaluation permanente d'une hiérarchie fondée sur les compétences, importance de l'innovation institutionnelle, nécessité d'une motivation intérieure.
Élitisme et dogmatisme, centralisation des pouvoirs. Rapports de force.	Participation, ouverture et critique. Décentralisation des responsabilités, rapports de complémentarité.
Critique du travail	
Importance des diplômes, responsabilité fondée sur l'âge, l'acquis théorique, le rang social.	Importance de l'expérience vécue, responsabilité fondée sur l'aptitude à résoudre des problèmes et à motiver les hommes.
Carrière linéaire, trajectoire programmée, compétition, honneurs, réussite.	Carrières multiples, succession de choix et d'objectifs. Coopération, jeux personnels, accomplissement personnel.
Valorisation de la contribution et de l'effort personnel, travail dur, dévotion à une organisation. Valorisation des « signes extérieurs de travail ».	Valorisation de la création et du mérite collectif. Travail créatif à son rythme, engagement pour une cause, valorisation de l'efficacité pour atteindre un objectif donné.

Attitude traditionnelle	Attitude émergente
Sécurité matérielle de la situation, nécessité de la domination hiérarchique et de la discipline. « Boulot » spécialisé.	Liberté procurée par l'acceptation d'un risque et par la diversité des fonctions. Nécessité de la coopération et de la communication. « Rôle » à responsabilité sociale et humaine.
Critique de la raison	
Logique d'exclusion (manichéisme). Unidirectionnelle, causaliste, séquentielle.	Logique d'association (écosystémique). Mutualiste, globale.
Principe de raison suffisante. Postulat d'objectivité. Méthode analytique.	Contribution de la subjectivité partagée. Complémentarité des faits objectifs et de l'expérience vécue. Méthode systémique.
Connaissance pure.	Pensée inventive.
Non-remise en cause de la finalité de la science et de la technique.	Critique des finalités de la science et de la technique.
Acceptation du progrès technique, de la croissance et de la puissance économique, de la domination de la nature.	Acceptation du progrès technique en fonction des besoins sociaux. Équilibre et répartition. *Partnership* avec la nature.
Critique des rapports humains et du projet de société	
Sectarisme, intransigeance.	Tolérance.
Agressivité, cynisme, scepticisme.	Ouverture, naïveté, enthousiasme, sentiment d'utilité.
Utilisation des autres à des fins personnelles. Donner une image de force, de dureté.	Respect des autres. Être vrai avec soi-même.
Domination. Intérêts privés.	Coopération, communauté d'intérêts. Recherche d'une morale des groupes.
Uniformité. Homogénéité.	Pluralisme.
Quantitatif.	Qualitatif.
Puissance nationale. Bien-être des individus. Croissance économique.	Rayonnement national. Plus-être des individus. Équilibre et répartition.
Patriotisme. Chauvinisme. Nationalisme. Impérialisme.	Internationalisme. Interdépendance des nations et des cultures. Contribution des religions et des croyances.
Capitalisme sauvage. Communisme bureaucratique.	Convivialité, gauchisme, maoïsme, écologisme.

d'exclusion ou de l'opposition, mais une logique de l'association ou de la complémentarité. La pensée biologique ou écologique conduit ainsi à l'émergence de valeurs associatives qui débouchent sur la tolérance, le respect des idées et des cultures.

La logique d'exclusion, associée à une conception causaliste, analytique, parfois réductionniste de la société et de son évolution, a conduit de nombreux responsables politiques et industriels à ne s'occuper que des objets, des « choses » ou des « gens », et à négliger les sujets, les personnes, la vie. On formait des hommes pour produire des objets matériels ou pour administrer des gens conçus comme des objets placés dans de grandes organisations.

Cette critique fondamentale se porte aujourd'hui, de manière diffuse, sur le progrès technique. Sur les finalités de la recherche ou de la croissance. D'où cette attitude extrême, antiscience, antitechnologie, antirationnelle, que l'on rencontre sur tant de campus universitaires.

On recherche, pour la science, un rôle social. De grandes universités traditionnellement dévouées à l'enseignement et à la recherche ajoutent « les services » à leur mission. En aidant, par exemple, les municipalités ou les agences gouvernementales à aborder certains problèmes sociaux d'une complexité telle que leur résolution implique une coopération multidisciplinaire.

Une telle critique de la raison conduit souvent à des attitudes parfois extrêmes ou naïves. Mais ces attitudes dénotent une volonté d'ouverture vers le subjectif. C'est ce que les observateurs traduisent parfois par une « fuite » dans l'irrationnel ou dans le mysticisme. L'engouement pour les religions orientales, l'astrologie et la magie, la redécouverte de Jésus, et même une sorte de panthéisme écologique débouchant sur un « écoculte », une dévotion aux grands cycles naturels.

Critique des rapports humains.

Il apparaît intolérable à la nouvelle pensée que ceux qui se réfèrent à l'autorité toute-puissante, à la valeur-travail, à la raison et à la logique, puissent, au nom de la loi et de l'ordre, couvrir des crimes contre un pays, laisser se propager et utiliser la répression, l'hypocrisie, le mensonge, la manipulation des consciences. L'histoire la plus récente nous a montré comment ceux-là mêmes qui déploraient l'érosion des valeurs traditionnelles, le manque d'idéal de la jeunesse, la dégradation des mœurs et de la morale, ont été les premiers à fausser les rapports humains dans les grandes organisations de l'État ou dans l'entreprise, par leurs contre-vérités et leur attitude égoïste et partisane.

Vue dans un tel contexte, la pression exercée par la jeunesse américaine

sur les media et sur le Congrès pour que la justice soit rendue dans l'affaire du Watergate, pourrait être la transposition, au niveau de la morale politique, de la lutte qu'elle a menée contre les grandes industries à la fin des années 60 pour inculquer une nouvelle morale de l'environnement [1].

Les rapports humains, à tous les niveaux d'organisation de la société, doivent être fondés non seulement sur une morale des individus, mais sur une nouvelle morale des groupes entre eux, compatible avec celle des individus. C'est cette morale des groupes, intermédiaire essentiel entre la morale de l'espèce et celle des personnes, qui est à créer.

Un des moyens est de repartir de soi. Pour mieux comprendre les autres. Comme le rappelle A. Reich, le seul vrai moyen de communiquer avec les autres est d'abord d'être vrai avec soi-même. Il faut parvenir à définir ses propres valeurs, ses propres buts, son style de vie et, en même temps, accepter et respecter ceux des autres.

Ce point de départ fait ressortir de manière dramatique la pauvreté des rapports humains dans la société actuelle, les injustices, les privilèges, le conformisme intellectuel et matériel, le ghetto de la vieillesse ou la déconnexion de l'éducation avec la vraie vie.

Critique du projet de société.

Il faut évidemment tenter de dépasser ici le stade de la critique politique traditionnelle de la société pour faire ressortir les voies sur lesquelles paraît s'engager la nouvelle pensée. Encore une fois, les attitudes extrêmes et les caricatures risquent de cacher des mouvements de fond.

Il est devenu presque banal de constater l'échec de deux projets de sociétés : celui qui est offert par le capitalisme sauvage et celui qui est offert par le communisme bureaucratique. Mais il est plus difficile de définir la « troisième voie » vers laquelle elle s'engage. Au-delà du modèle chinois, au-delà de la convivialité, au-delà de l'écologisme ou du nadérisme, comment intégrer dans la société post-industrielle ce que chacune de ces voies apporte, tout en évitant d'être récupéré par les idéologies que l'on combat ?

Conscient des difficultés d'une telle tâche, j'essaierai, dans la conclusion, de peindre à grands traits les structures et les fonctions possibles d'une telle société, en utilisant une méthode indirecte : la « méthode des scénarios ». Mais, au niveau de la critique, il faut remettre en avant les points fondamentaux sur lesquels elle porte : centralisation du pouvoir, bureaucratie, unidirectionnalité du flux d'informations, croissance et consommation, pauvreté des rapports humains, dogmatisme de la science, anarchie du

1. La « morale » traditionnelle (en politique, par exemple) se fonde encore trop souvent sur les « principes » suivants : « La loi du plus fort », « La fin justifie les moyens », « Pas vu, pas pris » et « N'avouer jamais ».

CENTRE DE DOCUMENTATION
FORMATION DES MAÎTRES

TR3

"Éducation des adultes et développement communautaire"

de Guy Beaugrand-Champagne

Conférence nord-américaine sur l'éducation des adultes

Développement communautaire

lundi, le 23 octobre 1967 - 16h15

Exposé:
Guy Beaugrand-Champagne

Quelques réflexions personnelles sur les rapports entre l'éducation des adultes et le développement communautaire.

On m'a proposé comme sujet, les rapports que j'établis entre l'éducation des adultes et le développement communautaire. Pour en traiter, j'ai choisi de parler. Ce texte n'est donc pas un écrit, mais la simple transcription d'un exposé verbal improvisé. J'ai l'impression qu'avec un tel sujet autant les promoteurs que les participants à cette conférence peuvent s'attendre à ce que je définisse d'une part l'éducation des adultes et d'autre part le développement communautaire, puis que j'établisse des relations entre ces deux termes et qu'enfin je décrive un certain nombre d'expériences qui serviraient alors d'exemples pour illustrer les types de rapports que j'aurais préalablement définis. Mais, c'est là une démarche qui ne me sourit guère et pour plusieurs raisons.

Premièrement, il m'est arrivé, en plusieurs circonstances, de travailler aux définitions et concepts de ces deux termes, éducation des adultes et développement communautaire, tant en français qu'en anglais, même en turc, et quelquefois même dans des contextes bilingues ou internationaux. Chaque fois, j'ai pu constater que même au sein d'une même unité culturelle ces termes pouvaient prendre des sens extrêmement différents d'une personne à l'autre; et que dire de l'incompréhension qui peut naître entre des gens de culture et de langue aussi différentes que le sont les Mexicains de langue espagnole, les Canadiens de langue française, les Canadiens de langue anglaise, différents eux-mêmes des Américains de langue anglaise, enfin vraisemblablement entre Américains de l'Est, de l'Ouest, du Nord, du Sud et d'autres coordonnées: c'est-à-dire nous tous participants à cette conférence nord-américaine sur l'éducation des adultes. Comment pourrais-je oser prétendre servir de commun dénominateur entre nous tous.

Deuxièmement, même si je devais faire comme si nous n'étions pas de cultures différentes, je ne crois pas qu'on puisse vraiment établir des rapports entre éducation des adultes et développement communautaire en ne partant que de représentations ou de définitions de ces termes, parce que, même à l'intérieur d'une même unité culturelle, on peut donner à chacun d'eux des sens différents. Et cela, jusqu'au point où certaines définitions qu'on peut donner de l'éducation des adultes prétendent recouvrir la totalité de ce qu'on entend par développement communautaire ou au moins en recouvrir une partie; et où certaines définitions du développement communautaire prétendent englober la totalité de l'éducation des adultes ou, tout au moins, une certaine partie; c'est-à-dire qu'entre les deux il y aurait au maximum indentité et au minimum une zone grise; ou encore des rapports d'antériorité-postériorité de l'un par rapport à l'autre. Et vouloir établir entre les deux des rapports ce serait comme chercher si la poule est antérieure à l'oeuf ou vice-versa, pour aboutir à quoi? Sans compter que certains tenants de certaines définitions iraient jusqu'à prétendre que le développement communautaire n'est pas de l'ordre de l'éducation, donc n'a aucun rapport direct avec l'éducation des adultes, n'est pas dans le même domaine. Cette démarche de comparaison de définitions, de détermination de zones grises ou de détermination d'antériorité me semble ne présenter qu'un intérêt académique, en soi bien limité; elle demeure sans grand intérêt pour ceux que préoccupent les modes d'efficacité dans l'action.

Ainsi, à défaut de devoir analyser des concepts ou des définitions courantes dans un milieu donné, il ne me resterait qu'à vous communiquer des réflexions qui me seraient personnelles en tentant d'interpréter ce que je pense, de telle sorte qu'en dépit des frontières de langues et de cultures je parvienne à me faire comprendre de ceux qui comme moi tiennent à résoudre des difficultés d'action. À ces conditions, je veux bien tenter de confronter deux termes; mais j'hésite à dire que ces termes seront ceux qu'on croyait me confier, puisque je rejette personnellement la plupart des images que véhicule l'appellation "éducation des adultes" jusqu'au point de me méfier de cette appellation même. J'ose croire que cette affirmation n'étonne pas, ici, mes amis de l'Institut canadien d'éducation des adultes. Ils savent que je prête une attention particulière aux mots par lesquels on désigne des choses, et que, depuis de longues années, j'ai prétendu m'intéresser à l'éducation nouvelle, l'éducation populaire, l'éducation communautaire, l'animation, et non pas à l'éducation des adultes ou son récent substitut, l'éducation permanente.

Il me semble que cette appellation d'éducation des adultes porte même inconsciemment à vouloir tôt ou tard différencier l'éducation des enfants de celle des adultes et à prétendre qu'il y aurait telle chose qu'une méthodologie applicable d'une part aux enfants et une autre méthodologie applicable d'autre part aux adultes, ce à quoi je ne crois pas. Mais, n'allez surtout pas penser que je prétends qu'on doive enseigner aux adultes comme on le fait à l'heure actuelle avec les enfants, car c'est l'univers scolaire que je remettrais alors en cause le plus profondément. Pour moi, réfléchir sur l'éducation des adultes, ce n'est pas partir d'une image qu'on se fait de l'éducation dans les milieux de l'enseignement pour l'adapter ensuite au monde adulte qui n'a plus l'étude comme fonction principale; c'est, au contraire, remettre en cause la pédagogie elle-même, dans son sens strict, dans son sens étymologique. Si l'on accepte de me suivre sur ce terrain, je veux bien tenter de confronter deux termes, ceux d'éducation et de développement communautaire.

Le mot éducation, dans bien des langues, n'est pas sans ambiguïté, et les transpositions d'une langue à l'autre, dans un contexte trilingue produisent nécessairement la confusion si l'on ne prend garde de préciser la notion que recouvre le mot au moment où on en fait usage. Il ne suffit pas d'y ajouter un adjectif tel que permanente,

populaire, de base, des adultes, nationale, culturelle, catholique pour dissiper la confusion. Au contraire, ces adjectifs contribuent souvent à l'accroître davantage. Dans certaines langues, le mot éducation prend un sens en quelque sorte réfléchi: il signifie un état, un niveau ou une forme de développement qu'un être a atteint. En anglais, par exemple, c'est là le sens qui vient d'abord et spontanément à l'esprit quand on prononce le mot. Il peut aussi prendre un sens, en quelque sorte, actif indéfini. Il signifie alors une sorte de rayonnement spontané d'influences inévitables exercées par quelque chose, sans que ce ne soit sa fin propre, sur les attitudes et les comportements des gens. C'est ce qui permet alors d'appliquer l'adjectif "éducatif" à des organismes dont les fins sont: politiques, économiques, commerciales, etc. On en vient ainsi à parler de l'éducation faite par la publicité commerciale, par exemple, ou encore par l'application d'un règlement de circulation routière ou par, même, l'implantation de transports aériens dans une région. Enfin, le mot prend un sens en quelque sorte actif défini. Il signifie l'activité méthodique d'un agent dont c'est la fonction propre d'éduquer, d'où le terme actif: éducateur. Et c'est dans ce sens qu'il s'agit ici pour nous de le considérer. Non pas pour nier le bien-fondé des deux autres mais parce que la discussion d'activités dites d'éducation par rapport au développement communautaire engage nécessairement le troisième sens du mot, cela est évident. À moins d'y être attentif, il arrive souvent qu'en discutant l'activité de l'éducateur on change inconsciemment de sens. Éviter ces ambiguïtés, c'est tarir la source principale de confusion.

Je définirais l'éducation au sens de l'activité de l'éducateur comme une tentative systématique de développer chez quelqu'un la maîtrise de soi-même et du monde extérieur en tentant de lui transmettre ou en prétendant lui faire partager l'expérience d'autrui. Ce qui commande quelques précisions sur ce que j'entends par: expérience.

Il est admis que nous ne percevons spontanément que le changement et seulement lorsqu'il est soudain, instantané, radical, violent, ou, tout au moins, rapide, marqué, c'est-à-dire lorsqu'il fait contraste. Autrement, quand tout est égal à soi-même, uniforme, stable, quand rien ne vient troubler la quiétude, ni solliciter l'attention, alors l'habitude et même l'automatisme envahissent la conscience. mais, dès qu'il y a perception, constat de changement, il y a prise de conscience d'un besoin; besoin qui se présente comme une sorte d'alternative: ou bien besoin de contrôler le changement dans ses formes et dans ses causes ou bien besoin de se transformer soi-même pour s'accomoder, s'adapter, accepter en soi-même les ajustements nécessaires. En somme, le constat de changement entraîne ou bien le besoin de renouveler l'action, l'activité, les comportements, les habiletés, les manières d'agir, les moyens d'action, les outils, les fonctionnements, les cadres, les structures; ou bien le besoin de renouveler les attitudes, les manières d'être, les interprétations, les schèmes explicatifs, les systèmes de valeurs, les croyances, les normes, les lois, les institutions. En somme, il n'y a pas alternative, mais double besoin. L'expérience, c'est avoir fait constat de changement, avoir tenté quelqu'ajustement et avoir perçu ce qui en a réussi et ce qui en a failli: elle repose sur le vécu et sur l'exercice de cette caractéristique humaine qu'est la faculté d'auto-perception (dont seuls les "morons" seraient privés; mais, est-ce si sûr?), c'est-à-dire la faculté de se percevoir soi-même, de se percevoir percevant autrui et, par là, de développer des systèmes d'interprétation de tout ce qui est rapport entre soi et autrui et entre tout ce qui est autrui en tant que tel, c'est-à-dire les ensembles de relations que sont pour l'homme, le milieu, l'environnement, l'univers.

Bref, par l'expérience, l'homme accède à une maîtrise relative de lui-même et du monde extérieur en mettant au point des manières d'agir et des explications. En effet, l'homme a des perceptions de phénomènes intérieurs et extérieurs. Toutes nouvelles perceptions conscientes donnent lieu à une question. En réponse, l'homme, par son système de relations et références, fournit une explication, modifie une manière d'agir, développe en somme ses savoirs.

En prévision de situations où quelqu'un se trouvera plus tard, l'éducateur peut tenter de lui faire partager l'expérience d'autrui, au niveau des réponses déjà acquises en l'initiant d'avance à des manières d'agir (habilités, conduites, comportements, rites, etc.) ou à des systèmes explicatifs (théories, doctrines, lois, catégories, et qui lui permettront de s'accomoder plus tard aux situations à venir. Cette voie, la plus habituelle, procède comme si, à l'instant où elle s'applique, il ne surviendrait plus dans l'avenir d'autres changements que les événements prévus de la vie de tout homme: aimer, se marier, avoir des enfants; accéder au droit de vote; trouver un emploi, accomplir un travail connu, etc., etc. En donnant au savoir antériorité sur le vécu, cette voie tend, à mon avis, à mythifier le savoir et par voie de conséquence à développer les habitudes et les automatismes plutôt qu'à aiguiser la faculté d'auto-perception. D'ailleurs, cette voie devient un cul-de-sac, si l'objet de l'éducation reste la seule transmission des savoirs antérieurement développés. En effet, la somme de ces savoirs devient continuellement plus complexe lorsque, par exemple, après avoir produit un élément d'un système explicatif on se retrouve ensuite en situation telle que des événements non-interprétables commandent de changer les systèmes interprétatifs; et à force de changer les systèmes interprétatifs, on fournit des clés à l' "agir"; et à chaque fois qu'on développe des modes d'agir, on change aussi des systèmes explicatifs; et devant chaque changement, le savoir se développe; et dans la mesure où l'agir dans les communications s'accroît, l'expansion du savoir devient quasi incontrôlable. Il devient donc, en pratique, impossible de prétendre transmettre l'expérience, simplement par la seule communication, la seule représentation du savoir antérieurement acquis. Dans beaucoup de domaines, il tombe presqu'en désuétude à mesure qu'on l'enseigne.

Une deuxième voie s'ouvre à l'éducateur: celle d'agir sur des situations qui permettent le développement d'un savoir. Or, entre la situation à laquelle un homme se trouve confronté et la résultante en savoir, il y a une opération. Cette opération est une démarche, une démarche mentale, un processus que l'homme suit pour se fournir des réponses à tout ce qui l'angoisse ou l'inquiète, à tout ce qui lui est insatisfaction. Si on contrôle cette démarche, si l'agent éducateur contrôle cette démarche, il est en mesure de profiter de toute situation dans laquelle le sujet, ou l'élève, se trouve placé. Il est même en mesure de créer des situations qui lui permettent de contracter dans le temps et dans l'espace le développement du mécanisme ou du processus par lequel on produit des réponses. La deuxième voie serait de procéder au niveau des questions, dans un effort pour accélérer le processus de développement du savoir en suscitant constamment l'attention, en incarnant soi-même le changement. Ainsi la maïeutique qui interroge, qui conteste, qui met l'interlocuteur en contradiction avec lui-même, qui articule ses questions de

Pour moi, l'établissement de toute politique d'aménagement du territoire ("régional planning") ou de développement économique (planification quelle qu'elle soit, consultative ou indicative) repose sur la **coordination de trois types d'opérations complémentaires:** d'une part, les recherches (enquêtes, relevés, études et analyses) débouchant sur la planification; d'autre part, l'aménagement des collectivités ("community development" ou "animation sociale" comme nous nous plaisons à dire au Canada français) entraînant la participation de la population; enfin, une certaine forme de l'enseignement, complémentaire d'une politique scolaire, transmettant, à la population qui a dépassé les limites d'âge scolaire, les connaissances et les habiletés ("knowledge and skills") qui répondent aux termes du plan ou qui permettent aux individus de contribuer à l'aménagement de leur territoire.

Les recherches et les plans qui en découlent, sont habituellement le fait de pouvoirs publics. Au même titre que les mesures d'investissement, de crédit, de subsides, de reconversion, de travaux publics, de réforme de la propriété, etc., qu'elles peuvent susciter, les recherches et la planification sont partie intégrante de toute politique d'aménagement du territoire ou de développement économique: telles sont les opérations par lesquelles un pouvoir public ou l'un de ses organismes (parfois une super-structure) entreprend de favoriser l'utilisation rationnelle et systématique des ressources d'un territoire pour accroître méthodiquement la production, le revenu et, par voie de conséquence, les conditions de vie de la population. Mais, en territoire habité, la rationalisation et la systématisation, sans la participation de la population, demeurent en grande partie abstraction sur papier. Or la seule manipulation de la population par les subsides et les restrictions combinés et au-delà, par la propagande, la publicité ou l'information subséquentes à la recherche et au plan, ne peut qu'être inefficace à moins d'engager des moyens intensifs de communication, souvent sans commune mesure avec les avantages du projet ou avec les ressources dont dispose l'organisme en question. Pour entraîner la participation de la population, reste l'aménagement des collectivités entrepris en simultanéité et en liaison avec les opérations de recherche et de planification.

L'aménagement des collectivités est un ensemble d'opérations par lesquelles une communauté détermine ses besoins ou fixe ses objectifs, établit un ordre entre ses besoins ou objectifs, acquiert la confiance et la volonté nécessaires pour chercher à satisfaire ses besoins et à atteindre ses objectifs, prend des décisions à leur sujet et, ce faisant, fait naître et amplifie les attitudes et les pratiques de coopérations en son sein; opérations qui constituent donc un processus d'intégration des individus à une communauté de base pour qu'en tant que telle, ils entreprennent d'aménager leur milieu qui tend dès lors, à s'élargir dans une collectivité régionale plus vaste englobant d'autres communautés de base. Ces opérations supposent l'intervention d'agents dits ici "animateurs sociaux".

Ces agents, en rien subordonnés à la recherche et qui peuvent même lui être antérieurs, procèdent d'abord par entrevues individuelles, non pas au titre de la recherche, mais essentiellement pour favoriser la verbalisation des récriminations, insatisfactions et mécontentements; non pour les colliger tout simplement, mais pour que s'en dégagent chez les interlocuteurs une prise de conscience et la claire formulation de besoins résolvables. Puis, en confrontant les individus et sous-groupes ainsi conscients, ils favorisent la détermination de besoins communautaires. Ce n'est pas eux qui étudient et déterminent les besoins de la communauté: c'est elle-même qui le fait collectivement. Ce n'est pas eux qui établissent un ordre de priorité pour l'action c'est elle-même qui le fait, collectivement. Ils ne font pas de discours enflammés pour donner courage à la collectivité; c'est elle qui, en opérant collectivement, acquiert la confiance et la volonté nécessaires. Ce n'est pas eux qui font pour elle les démarches ou interventions auprès d'institutions, organismes ou pouvoirs où la communauté pourrait trouver des ressources; c'est elle-même qui cherche à satisfaire ses besoins. Ce n'est pas eux, mais elle, collectivement, qui prend les décisions. Eux ne sont d'abord que "détonnateurs" qui déclanchent cette "réaction en chaîne" allant de l'étude des besoins jusqu'au partage des tâches et à la réalisation; et, pendant toute cette réaction, ile ne sont, auprès de la collectivité et de chacun de ses membres, que "les techniciens du penser systématique et de l'agir collectif, les miroirs de cette démarche, les conseillers en fonctionnement.

Et, à chacune des étapes à la fois communes à la recherche et à cette organisation communautaire: détermination de besoins, définition d'objectifs, établissement d'un ordre de priorité, formulation d'hypothèses, choix d'une politique, formulation d'un programme d'action; à chacune de ces étapes, ces agents favorisent la communication entre la collectivité et les chercheurs: par l'osmose entre l'objectivité froide de la recherche et la subjectivité individuelle ou collective, ils favorisent, à chaque étape, l'élaboration d'un compromis qu'on pourrait appeler l'objectivité relative communautaire: d'une part, la recherche prend la mesure du réalisable et d'autre part, la collectivité élargit son entendement du possible.

Mais, dans tous les cas où, sous l'influence de catalyseurs, une communauté apprend à penser méthodiquement, à décider collectivement, à dialoguer avec les chercheurs, à participer lucidement à l'élaboration d'un plan, à en dégager des programmes d'action, elle prend en même temps conscience de ses faiblesses, de ses ignorances et en vient à formuler ses besoins d'apprendre. Ainsi, en outre de l'apprentissage d'un processus qu'elle fait avec les catalyseurs et en outre des connaissances qu'elle acquiert des chercheurs pour élaborer plans et programmes, elle requiert connaissances et habiletés techniques diverses requises pour la mise en oeuvre de tels programmes. Disposerait-elle alors d'équipements et de recours à des "banques d'information", elle pourrait avec ses catalyseurs acquérir ces connaissances et habiletés. Mais, à défaut de telles ressources, elle requiert que les services publics mettent à sa disposition leurs enseignants, leurs vulgarisateurs, leurs agents techniques. L'intervention de ces techniciens ne peut s'accomplir sans une politique de disponibilité du personnel des services publics en question. Elle commande donc la mise en place d'une telle politique tout au moins au Ministère de l'Agriculture. Au besoin, les collectivités doivent pouvoir, dans une région, recourir sans délai aux services d'une équipe de vulgarisateurs disponibles à demande. Et on doit admettre que le manque d'expérience et de traditions commande au préalable, une certaine forme d'entraînement du personnel qui permette la véritable communication et donc la coordination entre les chercheurs, les catalyseurs et le personnel technique des services publics directement impliqués.

cevant autrui...etc., (Et, soit-dit en passant, c'est sur cette seule image d'un sujet individuel que se fondent habituellement les discussions centrées sur l'enfant et sur l'adulte).

Mais, il me semble que ce sujet, ce "quelqu'un" peut être non seulement un individu ou un nombre quelconque d'individus juxtaposés; il peut être un collectif: on ne saurait sérieusement contester que l'éducateur puisse tenter systématiquement "de développer chez un collectif la maîtrise de soi-même en tant que collectif et du monde extérieur en tentant de lui faire partager l'expérience d'autrui, c'est-à-dire d'autres collectifs, par exemple". Il me paraît incontestable qu'un collectif en tant que tel est capable d'expérience; qu'il y a telle chose qu'une faculté d'auto-perception collective. C'est pourquoi je me suis particulièrement préoccupé de différencier le sujet en tant qu'individu, du sujet en tant que collectif, ce qui est d'ailleurs bienvenu dans ce qui nous occupe ici puisque, j'ose l'espérer, les rapports entre "collectif" et "communautaire" vous sont évidents. Je différencierais donc volontiers une méthodologie par rapport à un sujet individuel d'une méthodologie par rapport à un sujet collectif. Sont-elles différentiables!

Développer une méthodologie par rapport à un sujet collectif, c'est s'adresser à un sujet défini par le terme "ensemble"; c'est-à-dire un nombre X de personnes qui ensemble entreprennent d'accomplir quelque chose, d'accomplir un travail commun, une étude concertée. La méthodologie qui s'adresse au collectif ainsi entendu est nécessairement une méthodologie qui se centre sur le processus de développement d'un savoir; j'irai plus loin: elle se centre en priorité sur le processus de développement d'un savoir opérationnel qui, lui, peut commander, exiger l'acquisition d'un savoir explicatif instrumental. Dès lors, on peut dire de l'éducateur (qu'on appelle, ici "animateur") qu'il aide un groupe en situation à se percevoir tel et à se changer sans intervenir ni dans la détermination des objectifs de son sujet collectif, ni en contribuant par des apports directs au développement du contenu du travail ou de l'étude entreprise, ni en intervenant au niveau des motivations profondes ou de l'inconscient; il n'intervient que dans l'établissement d'un rapport entre lui-même et le groupe, entre lui-même et les membres du groupe en tant que membres, rapport qui se fonde ni sur l'autorité du savoir, ni sur l'autorité du pouvoir, mais bien sur le contrôle qu'il exerce sur le processus du développement d'un savoir précisément opérationnel et, par voie de conséquence, d'un savoir explicatif en tant qu'instrumental. (Si on s'arrêtait à y réfléchir, on trouverait peut-être dans une telle représentation de l'éducateur la solution à beaucoup de blocages et de faillites de l'enseignement qui trouvent, à mon avis, leur source ou leur fondement dans l'exercice ou la prétention à l'exercice d'un pouvoir; ceci dit en passant). L'établissement de ce rapport et le reflet qu'il en est systématiquement donné sensibilisent la conscience du groupe aux phases de sa démarche.

La sensibilisation dont il est ici question, la prise de conscience des facteurs qui nous occupent ne peut être le fruit d'une simple pédagogie de la réponse, c'est-à-dire des seules explications fournies par des spécialistes, ou d'exposés théoriques sur des méthodes, des principes ou des constats faits par un sociologue, un psychologue, un économiste ou par quelque spécialiste de l'organisation ou de l'action. Elle sera bien plus le résultat d'une pédagogie de l'expérience où les participants se trouvent en situation d'ordonner une action et ce faisant sont induits à faire affleurer, au niveau de la conscience, des phénomènes, des lois ou des constantes déjà confusément perçues, mais jamais systématiquement identifiées, analysées, ordonnées. Ainsi, un groupe de personnes choisies parce qu'elles participent à une même opération, entreprend l'étude de cette opération et de ses implications: faits ou données techniques à connaître, catégories d'analyse, pratiques ou modes d'action à contrôler. L'éducateur s'efforce surtout alors de favoriser l'émergence de la rationalité dans l'action collective que constitue cette étude ainsi entreprise par le groupe et de favoriser aussi la prise de conscience des phénomènes-clés: c'est-à-dire comment, à travers les comportements du groupe lui-même et de ses membres, s'ordonne sa propre action collective, comment s'y élabore la rationalité. Ce rôle d'éducateur requiert qu'on ait perçu l'essentiel de la rationalité qui donne la cohérence à l'action, rationalité toujours la même qui soustend les méthodes d'étude ou de recherche, les procédures de délibération, les mécanismes de l'administration, les cadres et structures d'opérations,... etc. Mais, ce rôle requiert tout autant qu'on ait aussi perçu les phénomènes psychologiques qui peuvent donner à l'action collective son dynamisme ou en entraver la cohérence: motivation des adultes ou des enfants à agir et à apprendre, interaction personnelle dans les groupes d'étude, de décision ou de travail,... etc. Être sensibilisé à tous ces facteurs, c'est constamment établir l'équilibre entre la rigueur et la permissivité, c'est favoriser à la fois l'accomplissement des tâches et la participation du plus grand nombre, équilibrer accomplissement et participation, ne pas rechercher l'une sans l'autre ou l'autre au détriment de l'une.

Ainsi, si la troisième voie de l'éducation convient au sujet en tant que collectif, il en va bien autrement des deux autres voies. Il m'apparaît en effet évident que l'acte de transmission du savoir est un acte qui prend le sujet dans sa dimension individuelle: méthodologie par rapport à un sujet individuel. En effet, l'agent éducateur au moment où il entreprend de transmettre un savoir centre son attention sur le savoir à transmettre. Il perd donc de vue toute relation qui pourrait exister entre les sujets auxquels il transmet le savoir et n'opère que comme s'il n'y avait de relation à respecter que celle qui existe entre lui et le contenu et chacun de ces sujets et ce contenu, les sujets étant entre eux dissociés. Qu'il pose cet acte de transmission du savoir (autrement dit en français enseignement ou en anglais teaching) à travers des moyens de communication de masse comme la télévision ou la radio, qu'il le fasse devant un auditoire de deux cents élèves ou devant une classe de vingt-cinq, il agit comme s'il n'existait aucun élément d'inter-relation entre les gens auxquels il s'adresse: il ne s'adresse à personne "ensemble", il s'adresse à un nombre X d'individus juxtaposés et discontinus.

Quoique j'aie laissé entendre jusqu'ici, il se peut qu'on ne devine pas quels rapports j'établis entre l'éducation et le développement communautaire; il se peut qu'à partir de certaines images possibles du développement communautaire, dans la mesure où elles font place à un acte d'éducateur, on conçoive que tel acte puisse n'être que de l'une ou l'autre des deux premières voies. Mais, compte tenu de l'image que je m'en suis faite, la troisième voie est primordiale en développement communautaire, je dirais même que l'un et l'autre sont de même nature.

manière à faire développer le savoir et à le transmettre tout à la fois; de même l'éducation active qui fabrique ou "invente" des fac-similés ou des condensés de situations pour ouvrir la voie tant au développement qu'à la transmission du savoir; aussi l'enseignement programmé qui dose le savoir à transmettre dans des séries complexes de questions interreliées qui entraînent le sujet à développer lui-même le savoir qu'on lui communique néanmoins. Quoiqu'elle prédétermine en quelque sorte le savoir à acquérir puisqu'elle vise à transmettre, cette voie fait place aussi à quelque forme de vécu et à la faculté de chacun de développer le savoir.

Mais pour moi, l'élément le plus du dynamique de la personnalité humaine c'est l'insatisfaction, l'inquiétude, peut-être même l'angoisse. L'homme placé en situation, c'est-à-dire devant n'importe quel changement survenant dans son environnement, est pris d'inquiétude ou d'angoisse devant la nécessité de s'adapter aux changements ou de rechanger les changements survenus dans son environnement, pour le recréer comme il était antérieurement; et pour répondre à ces inquiétudes, pour résoudre ces angoisses, pour se pacifier il a deux voies: ou bien expliquer les choses, s'il ne peut pas exercer sur elles d'acte d'intervention, ou bien développer des habilités pour agir. Si l'éducateur prétend transmettre systématiquement à autrui une expérience antérieurement acquise, on devrait croire maintenant que ce qu'il a à transmettre, après avoir permis ou favorisé un tel cycle, c'est la prise de conscience du cycle lui-même. Ainsi, l'acte d'éducation devient beaucoup plus le développement de la prise de conscience qui repose sur l'auto-perception, le développement de la prise de conscience du mécanisme par lequel on passe de l'état de situation à l'état de satisfaction, explicative ou contrôlante. Or, telle est la caractéristique de ce que j'appelle situation, que toute situation qui produit une angoisse ou une insatisfaction est nécessairement interrogative. Elle suscite une interrogation, une inquiétude devant un non-savoir, devant une absence d'adéquation et elle est implicitement en forme interrogative. L'acte de l'éducateur, intimement lié à cette caractéristique particulière de ce que j'appelle situation, est un acte d'abord interrogateur. L'acte d'éducateur procède d'abord d'un effort systématique d'entraînement, c'est-à-dire entraîner quelqu'un dans un cheminement, le traîner, l'entraîner dans un circuit interrogatif qui lui fait parcourir tout le processus par lequel l'être humain, à l'aide de sa faculté d'auto-perception, parvient à se fabriquer des systèmes explicatifs ou des systèmes opérationnels; puis l'acte d'éducateur est simultanément et subséquemment reflet qui suscite la prise de conscience du cheminement suivi. Telle est, à mon avis, la troisième voie: s'astreindre primordialement à susciter chez quelqu'un la prise de conscience, la perception, en quelque sorte la maîtrise du processus de développement du savoir depuis le sentiment de malaise et le constat de changement, jusqu'au contrôle de l'efficacité ou de la validité du savoir développé. C'est là, je pense, la seule voie valable pour l'avenir: que l'homme apprenne à connaître, à se connaître, à expliquer, à s'expliquer, c'est-à-dire à s'interroger et à interroger pour interpréter et agir, à interroger les événements et les "banques" d'information, de savoir, que sont en mesure de lui constituer l'enseignement programmé et l'informatique.

Au cours du développement que je viens de faire si sommairement sur l'éducation, j'ai traité à la fois de l'acte ou de l'opération de l'éducateur et de son objet; l'acte de transmission, ou d'interrogation-transmission ou d'interrogation-entraînement-reflet; l'objet, c'est-à-dire soit le savoir, soit l'attention ou la motivation et le savoir, soit le processus ou le cheminement et la prise de conscience. Reste une troisième composante: le sujet.

L'appellation éducation des adultes suppose que la méthodologie serait différenciée par le fait que le sujet est ou un enfant ou un adulte. Or il me semble que cette distinction, si on la dit fondamentale, est en quelque sorte aberrante. Elle laisserait supposer que la première voie conviendrait mieux aux enfants, la seconde aux jeunes et aux adultes peut-être, et vraisemblablement que la troisième ne vaudrait que pour ces derniers? Je dois reconnaître que l'enfant n'a pas les mêmes rythmes de développement que l'adulte; non plus les mêmes intérêts, qu'il est plus intéressé par le jeu que par le travail (on pourrait, toutefois, s'interroger: dans quelle mesure le travail pour l'adulte n'est pas en fait une représentation d'un jeu?) Mais quoi qu'il en soit, il me semble que jeu ou travail pour l'enfant ou pour l'adulte, les phénomènes devant lesquels l'un ou l'autre se trouve peuvent être dits situation; et s'ils sont dits situation, ils sont interrogatifs et l'agent éducateur a à engager auprès d'eux, enfants comme adultes, une même approche interrogative. Compte tenu de ce que j'ai dit préalablement, j'admettrais quelque nuance: il se pourrait qu'avec des enfants l'agent éducateur ait à fabriquer plus souvent les situations qu'avec les adultes. Je suis profondément convaincu que tout adulte, par définition, est en situation. Je n'oserais pas l'affirmer catégoriquement de l'enfant, ce qui me laisserait supposer que pour engager son processus éducatif, l'agent éducateur devrait non seulement identifier la situation où se trouve le sujet, mais, avec des enfants, vraisemblablement fabriquer des situations qui lui permettent d'engager le processus et de le contracter dans le temps et dans l'espace, pour ensuite en donner le reflet. Mais si l'on soutenait que cette troisième voie, ici appelée "animation" au Canada français, peut s'appliquer à l'adulte et non à l'enfant pour toutes sortes d'autres raisons, je pourrais aller jusqu'à soutenir qu'on devrait alors fermer les écoles, les remplacer par des lieux où les enfants pourraient s'essayer à parler avant qu'on ne prétende leur enseigner à le faire, s'essayer à quantifier, à s'interroger, à résoudre, à faire, à accomplir, à travailler, à jouer avant qu'à chaque fois on ne prétende leur enseigner à le faire; puis, en temps convenu, si telle chose existe, susciter cette prise de conscience du processus de développement du savoir et ouvrir à leur attention et à leur intention, autant qu'à celle des adultes, toutes les voies de communications aux "banques de savoir", dont la mise à jour présenterait moins de difficulté que le recyclage des enseignants, actuelles prétendues "banques de savoir". Mais tel n'est pas ici mon propos.

Lorsque, précédemment (cf. p. 3), j'ai proposé de définir l'éducation "comme une tentative de développer chez quelqu'un la maîtrise de soi et du monde extérieur en tentant de ..etc"., l'image qu'on s'est faite de ce "quelqu'un", du sujet, s'est vraisemblablement cristallisée sur l'individu. Et quoiqu'en parlant de la dynamique du constat de changement, j'ai signifié qu'elle remettait en cause jusqu'aux "fonctionnements, cadres et structures", jusqu'aux "lois et institutions", je parierais que cette image d'un sujet strictement individuel ne s'en est pas pour autant modifiée et n'a pas cessé d'occuper vos esprits; surtout dès l'instant où j'ai introduit l'image de "l'auto perception, faculté de se percevoir soi-même, de se percevoir per

Ainsi, je me fais de l'aménagement des collectivités (terme français consacré correspondant à "community development") une image qui correspond à l'animation ou à l'acte d'éducateur selon la troisième voie et à sujet collectif qui commande, à défaut de banques d'information et d'équipement d'apprentissage, un acte complémentaire d'éducateur selon la deuxième voie (de préférence à la première, si possible). Mais cette image, je ne la vois pas isolée, en elle-même: cet acte d'éducateur pour être "aménagement de collectivités" est nécessairement et intimement relié à une intention de planifier de la part des pouvoirs publics et à des travaux de recherche avec laquelle il se concerte.

D'où deux questions: 1) De tous les exemples connus au pays, combien correspondent vraiment à la "troisième voie"? 2) Parmi ceux qui y répondent, en est-il qui ont vraiment reçu à ce jour l'appui, la collaboration, l'apport concerté des pouvoirs publics et de l'administration: ou bien ces derniers ne refusent-ils pas d'ouvrir la recherche à la participation; ou bien, s'ils acceptent qu'elle le soit, ne tiennent-ils pas leurs services techniques à l'écart" tant que ne seront pas connues toutes les propositions du plan"?

Répondre à ces deux questions, ce serait peut-être dans plus d'un cas, toucher profondément aux causes de certaines indifférences populaires, de certains hiatus et retards accumulés, de certaines faillites, de certains conflits dressant l'un contre l'autre population et administration. Je vous laisse le soin d'y répondre.

Service de pédagogie universitaire
Université du Québec à Montréal
1983

CENTRE DE DOCUMENTATION
ÉCOLE DES MAÎTRES

TR4

"Apprendre à apprendre"

de Marilyn Ferguson

in *Les enfants du Verseau*, Paris, Calmann-Lévy, 1981, pp. 207-242

(montage d'extraits)

J'aimerais voler si tout le monde le faisait, mais autrement ce serait vouloir se faire remarquer.

Une fillette de douze ans, citée par David RIESMAN dans *La Foule solitaire*

C'est vous, C'est vos visages étrangers
Qui passez à côté de la multiple splendeur.

Francis THOMPSON

Nous sommes sur le point de comprendre notre place dans l'univers et l'ampleur de nos pouvoirs latents, toute la flexibilité et la transcendance dont nous sommes capables. La science de pointe lance un défi: s'il est vrai que notre mémoire est aussi vaste que le montre la recherche, notre conscience aussi étendue, notre cerveau et notre corps aussi sensibles, s'il est vrai que nous pouvons modifier à volonté la physiologie d'une seule de nos cellules, que nous sommes les héritiers d'une telle virtuosité évolutionnaire, alors comment se fait-il que nos performances et notre apprentissage soient si médiocres? Riches de telles capacités, pourquoi sommes-nous si peu intelligents?

Ce chapitre traite de l'apprentissage dans son sens le plus large. Il traite de nos possibilités surprenantes et de leur maîtrise, des nouvelles sources de savoir, de la créativité. Il est question de l'étudiant intérieur qui, en nous, attend de se libérer.

Il traite aussi des raisons pour lesquelles l'étudiant en est venu à n'être pas libre, de la grande incapacité de notre culture, un système éducatif qui met l'accent sur le fait d'être «correct» et non sur le fait d'être ouvert. Nous commençons à voir dans le malaise ou les maladies de notre vie adulte, des structures élaborées, résultats d'un système qui nous a enseigné, étant jeunes, à être tranquilles, à regarder vers le passé, à compter sur l'autorité, à construire des certitudes. La peur d'apprendre et de la transformation qui peut en découler, est le produit inévitable d'un tel système.

Voici le paradoxe poignant de l'homme: un cerveau malléable capable d'une autotranscendance sans fin, mais également susceptible d'être entraîné à un comportement d'autolimitation. C'est évident, même chez les nouveau-nés; les techniques de recherche moderne ont montré leur incroyable sensibilité, leur capacité à dégager des structures, à réagir aux émotions subtiles de la voix humaine, à être attirés par les visages, à discriminer les couleurs. Mais la science a aussi montré combien il est aisé de programmer les nouveau-nés; ils peuvent être conditionnés à répondre à une lumière ou à une sonnerie de la même façon que salivent des chiens dans les célèbres expériences de Pavlov. Teilhard et Skinner ont tous deux raison et nous sommes capables de sauts évolutionnaires et de conditionnements en boîtes.

Les visionnaires ont toujours affirmé qu'on ne peut construire une nouvelle société si l'on ne change pas l'éducation de la génération plus jeune. Pourtant, la nouvelle société elle-même est la force nécessaire pour effectuer ce changement. C'est comme ce vieux dilemme: on ne peut pas avoir de travail sans expérience, mais on ne peut pas avoir de l'expérience puisque personne ne veut nous donner un travail.

Les écoles sont des bureaucraties retranchées dont les membres n'ont affaire à aucune concurrence commerciale, n'ont pas besoin d'être réélus, ou d'attirer des patients, des consommateurs ou autres clients. Les éducateurs qui aimeraient innover ont relativement peu d'autorité en la matière.

Le consommateur n'est pas en mesure de boycotter tout bonnement cette institution. Les écoles privées dépassent les possibilités financières de la plupart des familles et il n'est pas sûr qu'elles se révèlent meilleures que les écoles publiques. Pourtant, certains parents affirment maintenant que le retrait délibéré de leurs enfants de l'école obligatoire — qui est un acte illégal dans la plupart des États — n'est pas différent de la révolte du contingent dans une guerre immorale.

Pourtant il existe des raisons d'être optimiste. Notre erreur a été de croire que nous devions commencer par les écoles. Les écoles sont un effet de notre mode de pensée, et nous pouvons changer notre mode de pensée.

Selon John Williamson, ancien directeur du plan et du développement pour l'Institut national de l'éducation, nous avons négligé ces variables critiques que sont les limites des croyances personnelles de nos étudiants, la conscience de nos éducateurs et l'intention de nos groupements.

Croyances. Conscience. Intention. Nous pouvons voir pourquoi les réformes par étapes achoppent; c'est parce que les problèmes sont intriqués et qu'ils s'embourbent dans nos vieilles notions sur la nature humaine. De cette perception erronée, aggravée par une mauvaise administration, provient l'échec de l'éducation traditionnelle à enseigner les capacités de base et à favoriser l'éclosion de l'estime de soi.

Il n'y a qu'une nouvelle perspective qui puisse établir un nouveau programme, de nouveaux niveaux d'ajustement. Tout comme les partis politiques sont en marge du changement dans la distribution du pouvoir, les écoles ne sont pas la scène principale où s'effectue le changement dans l'apprentissage.

Un facteur de changement important est la crise. Tous les échecs de l'éducation, comme une fièvre, signalent l'existence d'une lutte profonde pour recouvrer la santé. La vocation de la Conspiration du Verseau est de dresser un diagnostic sans passion de cette maladie pour montrer l'évidence d'un besoin de synthèse, d'un changement de paradigme plutôt que d'un changement pendulaire.

Si l'on élargit le canal de l'éducation, alors peut intervenir ce facteur transformatif puissant qu'est la *compétition*. L'apprentissage est partout, sous des formes multiples: dans l'émission "Sesame Street", dans le zen de ceci ou cela, les groupements d'enseignement et d'éducation, le dialogue avec des ordinateurs, l'écoute de la radio F.M. et de cassettes, la lecture d'ouvrages d'auto-assistance, les magazines, les documentaires télévisés.

Cependant, le facteur de changement le plus important réside dans la reconnaissance croissante, chez des millions d'adultes, qu'ils doivent une grande part de leurs maigres espérances et de leurs frustrations à leur éducation scolaire.

La maladie pédogénique
Nous ne sommes éveillés et vivants que dans la mesure où nous nous trouvons dans un processus d'apprentissage et d'enseignement. L'apprentissage est non seulement similaire à la santé, *c'est* la santé.

Comme elles sont l'influence sociale la plus importante des années de formation, les écoles ont été les instruments qui ont causé nos principales blessures: le refus, l'inconscience, le conformisme et les relations brisées. Tout comme la médecine allopathique traite les symptômes sans se soucier de l'ensemble du système, les écoles morcellent l'expérience et le savoir humains en «matières», réduisant implacablement le tout en parties, les fleurs en pétales, l'histoire en événements, sans jamais restaurer de continuité.

Mais le pire, c'est que la psyché n'est pas seule à être brisée. Trop souvent, aussi, l'esprit est touché. L'enseignement allopathique produit l'équivalent de la maladie *iatrogénique* causée par le médecin; il s'agit là des problèmes d'apprentissage dont l'enseignant est la cause. Nous les appellerons des maladies *pédogéniques*. Un enfant arrivé à l'école intact, avec son courage tout neuf, son désir naissant de se risquer et d'explorer, se heurte à un stress qui suffit à restreindre en permanence son esprit d'aventure.

Or, même les médecins qui, à l'apogée de leur gloire, représentaient de véritables modèles divins, n'ont jamais eu l'autorité dont dispose un seul professeur. Un enseignant est un distributeur de prix, d'échecs, d'amour, d'humiliation auprès de nombreux jeunes, relativement faibles et vulnérables.

Le mal-aise, le fait de ne pas se sentir très bien dans sa peau, commence probablement, pour beaucoup d'entre nous, dans la salle de classe. Les études sur le biofeedback ont montré une corrélation entre la remémorisation d'un événement stressant et l'excitation du corps; on a demandé à un sujet sous biofeedback d'évoquer des souvenirs scolaires: l'appareil a détecté une alarme immédiate. Dans un atelier P.T.A., chaque adulte à qui l'on demande de retrouver un épisode scolaire a décrit un événement négatif ou traumatisant. Nombreux sont les adultes dont les cauchemars les font se retrouver à l'école: ils arrivent en retard ou ont oublié de faire un devoir.

La plupart d'entre nous semblent loin d'en avoir fini avec l'école. Ce reliquat d'anxiété est susceptible de nous inhiber encore en quelque coin de notre conscience; il peut nous réfréner à jamais de nous lancer des défis ou d'acquérir de nouvelles connaissances.

Au chapitre VIII, nous avons évoqué les impressionnantes recherches qui montrent combien les maladies sont associées à des types de caractère: par exemple les cancéreux, qui ont des difficultés à exprimer le chagrin ou l'anxiété, les cardiaques, obsédés par les horaires ou la réussite. Se pourrait-il que nos écoles autoritaires qui poussent à la réussite, induisent de la crainte, et nous font garder l'oeil sur notre montre, nous aient aidés à nous installer dans la maladie de notre choix? Ne nous a-t-on pas découragés d'exprimer notre colère, notre chagrin ou notre frustration alors qu'ils étaient justifiés? Ne nous a-t-on pas incités à entrer en concurrence, à lutter, à craindre tout retard dans nos engagements?

Noël McInnis, éducateur soucieux de l'environnement physique, a analysé le processus: pendant douze ans on confine le corps de l'enfant à un territoire limité, son énergie à une activité limitée, ses sens à une stimulation limitée, sa sociabilité à un nombre limité de semblables, son attention à une expérience limitée du monde autour de lui. «Que va-t-il apprendre? demande McInnis. A *ne pas* faire ce qui lui plaît.».

Alors que les jeunes ont besoin d'une sorte d'initiation dans un monde incertain, nous leur offrons des ossements provenant des cimetières de la culture. alors qu'ils veulent réaliser, nous les occupons à des travaux abstraits, à remplir des espaces laissés en blanc avec les «bonnes» réponses, ou, dans les questions à choix multiples, à trouver ces mêmes «bonnes» réponses. Là où ils ont besoin de trouver un sens, les écoles poussent à la mémorisation; la discipline est séparée de l'intuition, les structures des parties.

Si la totalité est la santé, la violence faite à la fois à la signification et à l'image de soi pour la plupart de nos institutions éducatives est une source majeure de maladie dans notre culture, une contrainte capable de fragmenter même un enfant issu d'un milieu sécure et aimant.

Apprendre en vue d'un nouveau monde
Pourquoi nos écoles ont-elles pour routine de punir et d'inhiber les jeunes esprits? Peut-être est-ce parce que les écoles, telles que nous les connaissons, ont été conçues bien avant que nous ayons une quelconque compréhension du cerveau humain, et pour une société qui a disparu depuis longtemps. De plus, elles ont été conçues pour transmettre un corps de connaissances très spécifique, datant d'une époque où le savoir semblait stable et certain.

Il suffisait de posséder à fond le contenu de certains livres et cours d'apprendre les trucs du métier, et l'on avait fini. L'étudiant apprenait ce dont il avait besoin dans son «champ». L'ouvrier connaissait son travail. Tout était compartimenté, le savoir et les gens, dans leur domaine. Au cours de la très courte histoire de l'éducation de masse — à peine plus d'un siècle — les écoles allèrent de l'enseignement de l'instruction fondamentale et des bases de la piété, à la formation en arts et en sciences sociales. L'éducation «s'éleva» de plus en plus en termes d'élaboration et de complexité.

Mais les écoles étaient toujours supposées remplir le mandat de la société, ou au moins s'y efforcer. Elles enseignaient l'obéissance, ou la productivité, ou quelque aspect qui semblait qui convenir aux besoins de l'époque.

Si, désormais, comme l'affirment les sondages d'opinion et quelques éducateurs, la société place au-dessus de tout le reste l'*actualisation de soi*... quelle va être alors la façon d'enseigner?

Une révision du code de l'éducation californien, autorisant toutes les régions administratives à prévoir des écoles alternatives, reconnaissait l'importance de développer chez les élèves «la confiance en soi, l'initiative, l'amabilité, la spontanéité, la ressource, le courage, la créativité, la responsabilité et la joie» — voilà qui est beaucoup demander. Une étude émanant de l'Association nationale de l'éducation, «Le Changement de programme pour le XXIe siècle», remarquait que nous entrons dans une période de grande discontinuité, de changement et d'interdépendance des gens et des événements.

Une société qui est secouée par une explosion du savoir, par une révolution dans la culture et les communications, ne peut pas se permettre d'attendre que la bureaucratie grinçante de l'éducation la cautionne dans sa recherche de signification. Ce que nous savons désormais de la nature fait tomber les barrières artificielles entre les disciplines; l'accélération du changement technologique est telle que les carrières traditionnelles s'évanouissent et que de nouvelles occasions apparaissent soudainement. Le cours précipité des nouvelles données amène un raccordement des diverses disciplines.

Cette institution qu'est l'éducation est incroyablement plus lente que toute autre à répondre à nos besoins de changement. Pour un coût toujours plus élevé (près de 8 pour cent du produit national brut, contre 3,4 pour cent en 1951), les anciennes structures ne fonctionnement plus. Un nouveau matériel ou des programmes remis à neuf ne sont pas suffisants.

Apprendre: l'émergence du paradigme
L'éducation a connu toute une intrication d'innovations qui ont fusé comme un feu d'artifice dans le ciel, et la plupart se sont éteintes rapidement, ne laissant planer que l'odeur du désenchantement. Trop souvent, elles ne s'adressaient qu'à des aspects partiels de la nature humaine, ce qui déclenchait des échaffourées: apprentissage cognitif

re apprentissage affectif, cadre libre contre cadre structuré. Max er a fait remarquer que les théoriciens situés aux deux extrémi- du spectre ont longtemps considéré les écoles américaines avec ferveur quasi théologique, l'autre camp étant toujours accusé oir détruit la cité céleste.

ait, nous n'avons jamais eu de cité céleste. Nos écoles publi- s ont été conçues, et ce n'est pas si mal, pour produire des indi- s modestement instruits, et non pour délivrer une éducation de ité ou pour façonner de grands esprits.

Centre radical de la philosophie éducative — dans la perspec- typique de la Conspiration du Verseau — est une constellation echniques et de concepts appelée parfois *l'éducation transper- nelle*. Ce nom provient d'une branche de la psychologie qui est dée sur les capacités transcendantes des êtres humains. Dans ucation transpersonnelle, on encourage l'étudiant à être éveillé utonome, à questionner, à explorer tous les coins et recoins de périence consciente, à chercher du sens, à tester les limites exter- à contrôler les frontières et les profondeurs du soi.

s le passé, la plupart des alternatives en éducation n'ont offert n changement pendulaire, poussant en avant la discipline me dans les écoles classiques) ou les valeurs affectives (comme s la plupart des écoles libres).

trairement à l'éducation classique qui vise à ajuster l'individu société telle qu'elle existe, les éducateurs «humanistes» des ées soixante soutenaient que la société devrait accepter ses mem- comme uniques et autonomes. L'expérience transpersonnelle re à un nouveau type d'étudiant et à un nouveau type de société. delà de l'auto-acceptation, elle encourage l'autotranscendance.

ontenter d'humaniser l'environnement éducatif était encore quel- chose comme une concession au *statu quo*. Trop souvent, les rmateurs ont craint de mettre en question l'étudiant, de peur e pousser trop durement.

ucation transpersonnelle est plus humaine que l'éducation tra- nnelle et plus rigoureuse intellectuellement que de nombreu- alternatives du passé. Elle ne vise pas à fournir de simples tech- es pour se débrouiller dans la vie, mais à orienter l'individu vers anscendance. Elle est l'équivalent, en éducation, de la méde- holiste: l'éducation de toute la personne.

n un des Conspirateurs du Verseau, «l'éducation transperson- e est le processus par lequel l'individu est exposé au mystère est en lui, mais il faut vite se garer ensuite pour ne pas se faire ser.

différence des réformes éducatives du passé, cette éducation *profondément enracinée dans la science:* la théorie des systè- , une compréhension de l'intégration de l'esprit et du corps, la naissance des deux principaux modes de conscience et de leur ière d'interagir, le potentiel de modification et d'expansion de onscience. Elle met l'accent sur le *continuum* du savoir plutôt sur les «matières», et sur le fond commun de l'expérience aine qui transcende les différences ethniques et nationales. Elle ste l'étudiant dans sa recherche de sens, son besoin de discer- ormes et structures, sa soif d'harmonie. Elle approfondit la cons- ce du mécanisme de changement de paradigme, du rôle de la tration et de la lutte dans le déclenchement des prises de science.

ucation transpersonnelle préconise pour les tâches difficiles un ronnement amical. Elle célèbre à la fois l'individu et la société, erté et la responsabilité, l'unicité de la personne et son interdé- dance, le mystère et la clarté, la tradition et l'innovation. Elle son dynamisme de ses aspects complémentaires et paradoxaux. t la «voie juste» en éducation.

paradigme élargi s'intéresse plus à la nature de l'apprentissage ux méthodes d'instruction. Après tout, apprendre, ce n'est pas des écoles, des professeurs, l'instruction, les maths, les échelons, la réussite; c'est le processus par lequel nous avons posé chaque pas sur le chemin depuis notre premier souffle; c'est la transformation qui se produit dans le cerveau lors de l'intégration d'une nouvelle information, ou de la maîtrise d'une nouvelle habileté. L'apprentissage est amorcé dans l'esprit de l'individu; tout le reste n'est qu'instruction.

Le nouveau paradigme reflète à la fois les découvertes de la science moderne et les découvertes de la transformation personnelle.

Conceptions de l'ancien paradigme de l'éducation	**Conceptions du nouveau paradigme de l'éducation**
Accent mis sur le *contenu*, l'acquisition d'un ensemble de connaissances «correctes», une fois pour toutes.	Accent mis sur le fait d'apprendre à apprendre, à poser les bonnes questions, à être attentif aux choses pertinentes, à trouver l'information, à être ouvert aux nouveaux concepts et à les évaluer. Ce qui est «connu» maintenant peut changer. Importance du *contexte*.
Apprendre est vu comme un *produit*, une destination.	Apprendre est vu comme un *processus*, un voyage.
Structure hiérarchique et autoritaire. Récompense le conformisme, décourage les divergences d'opinions.	Egalitaire. Autorise la franchise et les divergences d'opinions. Étudiants et enseignants se conçoivent comme des personnes, et non des rôles. Encourage l'autonomie.
Structure relativement rigide, programme prescrit.	Structure relativement flexible. Croyance qu'il existe de nombreuses façons d'enseigner un sujet donné.
Progression par échelons. Âges «appropriés» pour certaines activités. Séparation des âges. Compartimentation.	Flexibilité et intégration de groupes d'âges. L'individu n'est pas automatiquement limité par son âge à certaines matières.
Priorité à la performance.	Priorité à l'image de soi comme génératrice de la performance.
Orientation vers le monde extérieur. L'expérience intérieure souvent considérée comme inopportune dans le cadre scolaire.	Expérience intérieure considérée comme le contexte pour l'apprentissage. Sont encouragés: l'imagerie, l'imagination, la tenue de son journal de rêves, les exercices de «centration» et l'exploration des sentiments.
On décourage l'émission d'hypothèses ou de pensées divergentes.	Hypothèses et pensées divergentes sont encouragées comme faisant partie du processus créatif.
Mode de pensée analytique, linéaire, par le cerveau gauche.	Effort pour une éducation de tout le cerveau. Augmentation de la rationalité du cerveau gauche au moyen de stratégies holistes, non linéaires et intuitives. Confluence et fusion des deux processus.
L'étiquetage (retardé, doué, etc.) contribue à l'autoréalisation de ce jugement.	L'étiquetage utilisé seulement pour des prescriptions mineures et non comme des évaluations fixes qui suivent l'individu dans toute sa carrière éducative.
Souci des normes.	Souci de la performance et des potentialités de l'individu. L'intérêt réside dans la mise à l'épreuve des limites extérieures, la transcendance des limitations perçues.

Confiance primordiale dans le «savoir livresque» théorique et abstrait.	Savoir théorique et abstrait fortement complété par l'expérience et l'expérimentation, à la fois à l'intérieur et hors de la salle de classe. Excursions à la campagne, apprentissages, démonstrations, visites aux spécialistes.
Salles de classe conçues pour l'efficacité, la commodité dans la réalisation du programme.	Souci du cadre d'enseignement: éclairage, couleurs, aération, confort physique, besoin d'intimité et d'interaction, d'activités tranquilles et exubérantes.
Déterminé bureaucratiquement; forte résistance aux influences communautaires.	Encourage l'influence communautaire, et même son contrôle.
L'éducation vue comme une nécessité sociale pendant une certaine période de temps, pour inculquer un minimum de connaissances et former à un rôle précis.	L'éducation vue comme un processus qui dure toute la vie et n'est relié que tangentiellement aux écoles.
Confiance croissante dans la technologie (équipement audiovisuel, ordinateurs, bandes magnétiques, textes), déshumanisation.	Technologie appropriée, importance primordiale des relations humaines entre enseignants et élèves.
L'enseignant transmet le savoir; sens unique.	L'enseignant est aussi élève, apprenant des étudiants.

Si les anciennes conceptions font naître des questions sur les moyens de suivre les normes, d'obtenir l'obéissance et des réponses correctes, les nouvelles conceptions conduisent à des questions sur la façon de motiver quelqu'un pour son apprentissage de toute une vie, de renforcer l'autodiscipline, d'éveiller la curiosité, et d'encourager le risque créatif chez les individus de tout âge.

Apprendre, c'est se transformer

On peut considérer l'élève comme un système ouvert — une structure dissipative — en interaction avec l'environnement, y puisant de l'information, l'intégrant et l'utilisant. L'élève transforme les données, ordonnant et réordonnant, créant une cohérence. Sa vision du monde s'élargit en permanence pour incorporer du neuf. De temps en temps il arrive que ça casse et se reforme, comme lors de l'acquisition de techniques et de concepts importants et nouveaux: apprendre à marcher, à parler, à lire, à nager ou à écrire; apprendre une deuxième langue ou la géométrie. Chaque acquisition est une forme de changement de paradigme.

Un changement dans l'apprentissage est précédé par une période de stress dont l'intensité s'étend selon un *continuum:* malaise, excitation, tension créative, confusion, anxiété, douleur ou peur. Carlos Castaneda a décrit dans *L'herbe du diable et la petite fumée* la surprise et la peur dans le processus de l'apprentissage:

Il commence lentement à apprendre — petit à petit au début, puis par pans entiers. Ses pensées entrent bientôt en contradiction. Ce qu'il apprend n'est jamais ce qu'il s'était représenté ou imaginé, et il commence à avoir peur. Apprendre n'est jamais ce que l'on attent. Chaque pas dans l'apprentissage est une nouvelle tâche et la peur dont l'homme fait l'expérience commence à monter implacablement, inflexiblement. Ce qui l'a motivé est devenu un champ de bataille...

Il ne doit pas s'enfuir. Il doit défier sa peur, au contraire, il doit faire le pas suivant dans l'apprentissage, puis le suivant, puis l'autre encore. Il doit être complètement effrayé, et pourtant il ne doit pas s'arrêter. C'est la règle! Viendra un moment où son premier ennemi battra en retraite. Alors, apprendre ne sera plus une tâche terrifiante.

L'enseignant qui transforme sent chez le «disciple» ou l'étudiant s'il est prêt à changer, et il l'aide à répondre à des besoins plus complexes, transcendant les anciens niveaux encore et toujours. Le vrai enseignant apprend également et est transformé par la relation. Un enseignant qui se ferme, qui ne fait qu'exercer le pouvoir, n'est pas un vrai maître.

L'enseignant ouvert, comme un bon thérapeute, est capable d'établir une relation, une résonance, de ressentir les besoins, les conflits, les peurs et les espoirs inexprimés. Respectant l'autonomie de l'élève, l'éducateur passe plus de temps à aider à articuler les *questions* urgentes qu'à exiger des réponses correctes.

Nous le verrons, le sens du moment opportun et de la communication non verbale est un aspect critique. L'élève sent si l'enseignant le considère comme prêt, s'il est confiant ou sceptique; il «lit» ses attentes. Le vrai éducateur a l'intuition du niveau d'aptitude, puis il explore, questionne et guide; il permet un temps d'assimilation et même de retraite, lorsque la progression devient trop pénible.

Tout comme on ne peut «délivrer» une santé holiste, car elle commence avec l'intention du patient, le véritable éducateur sait qu'il n'est pas possible d'imposer l'apprentissage. Galilée l'a dit: on peut aider l'individu à le découvrir de l'intérieur. L'enseignant ouvert aide l'élève à découvrir des structures et des relations, il favorise l'éveil à des possibilités nouvelles et étranges; il est un accoucheur d'idées, un homme de barre, un catalyseur, un aide, un agent dans le processus d'assimilation, mais il n'est pas la cause première.

Il est sûr qu'un enseignant suffisamment limpide pour une telle harmonisation doit posséder un robuste niveau d'estime de soi, peu de besoins égoïstes et ne pas être trop porté à la défensive. Il doit être prêt à laisser aller, à reconnaître ses torts, à autoriser l'élève à vivre une autre réalité. Encourager l'élève à écouter l'autorité intérieure, c'est admettre tacitement qu'il peut être d'un autre avis. La soumission à l'autorité externe est toujours temporaire. Comme le recommande la sagesse orientale: «Si tu vois le Bouddha sur la route, tue-le.»

L'environnement optimum en matière d'apprentissage doit offrir une sécurité suffisante pour encourager l'exploration et l'effort, et doit être assez passionnant pour nous pousser en avant. Bien qu'un environnement humaniste ne soit pas une condition suffisante à la transformation/éducation, il engendre cependant la confiance nécessaire. C'est dans les enseignants qui, lorsque c'est nécessaire, savent nous imposer stress, douleur et travaux pénibles que nous avons confiance. En revanche, nous éprouvons du ressentiment à l'égard de ceux qui nous poussent afin de satisfaire leur propre égo, nous stressent avec des doubles contraintes ou nous font plonger en eaux profondes lorsque nous craignons de n'avoir plus pied.

Or, un stress opportun est essentiel. Les éducateurs peuvent échouer dans leur tentative de transformation s'ils ont peur d'indisposer l'élève. Un maître spirituel a dit que «la véritable compassion est sans pitié». Ceux qui nous aiment peuvent bien nous pousser lorsque nous sommes prêts à voler.

L'enseignant trop mou renforce la volonté naturelle de l'élève à battre en retraite et à se tenir en lieu sûr, à ne s'aventurer jamais pour quérir un nouveau savoir, à ne risquer jamais. L'enseignant doit savoir quand il lui faut laisser l'élève lutter, réalisant que l'«aide» ou le réconfort, même lorsqu'ils sont demandés, peuvent interrompre une transformation. C'est le même bon sens qui sait que le nageur doit se laisser porter, que le cycliste doit réaliser un nouvel équilibre interne. Même au nom de l'amour et de la sympathie, on ne doit pas nous épargner d'apprendre.

Pour comprendre combien la peur et la maîtrise, le risque et la confiance sont des attitudes qui s'apprennent, il nous faut remonter, avant la période scolaire, à nos premiers éducateurs. Les parents sont nos modèles d'exploration. Nous avons appris d'eux à battre en retraite ou à avancer. Nous nous sommes imprégnés de leurs attentes. Trop souvent, nous avons hérité en deuxième génération des peurs et des anxiétés que nous ressentions en eux. Et — si nous ne sommes pas conscients de ce cycle — il est plus que probable que nous transmettrons leurs peurs et les nôtres à nos enfants. C'est l'héritage du malaise légué de génération en génération: peur de perdre, ou de tomber, d'être distancé, d'être délaissé, de ne pas être assez bien.

Des études récentes sur la «peur de réussir», un syndrome très commun, ont révélé que sa cause la plus probable est la communication par le parent de la peur que l'enfant ne soit pas capable de mener à bien la tâche qu'il entreprend. L'enfant réalise simultanément que la tâche est considérée comme importante par le parent, et que le parent doute qu'il puisse la réussir sans aide. Cet individu va établir, pour toute sa vie, une structure de comportement qui va saboter ses propres succès, même s'il est sur le point de maîtriser réellement sa tâche.

Il semble que la plupart des parents ne se soucient pas si leurs enfants sont meilleurs qu'eux dans certains domaines: le travail à l'école, l'athlétisme, la popularité. Il existe une satisfaction par délégation lorsque l'enfant dépasse nos propres ambitions. Mais la plupart des parents ne veulent pas que leurs enfants soient *différents*. Nous voulons être capables de les comprendre, et nous tenons à ce qu'ils partagent nos valeurs.

Si, en tant que parents, nous avons peur du risque et de l'étrangeté, nous prévenons nos enfants contre toute tentative d'attaquer le système. Nous ne reconnaissons pas leur droit à un monde différent. Au nom de l'adaptation, nous pouvons essayer de leur épargner cette rébellion qui a un sens pour eux. Au nom de l'équilibre, nous tâchons de les préserver de l'intensité, des obsessions, des excès, c'est-à-dire du déséquilibre qui permet à la transformation de se produire.

Un parent qui témoigne de la confiance envers la capacité de l'enfant à apprendre, qui encourage son indépendance, qui s'oppose à sa peur avec humour et honnêteté, peut briser l'ancienne chaîne des traumatismes hérités.

Un nombre croissant d'adultes ont entrepris leur propre processus de transformation durant la décennie qui vient de s'achever. Ils ont pris conscience de ce legs tragique, et ils représentent une puissante force de changement, un facteur historique neuf.

Apprendre de tout son cerveau

L'utilisation délibérée des techniques d'expansion de conscience en éducation, qui n'est en voie d'exécution que depuis peu, est une nouveauté dans la scolarité de masse.

Mais il n'existe plus de raison de limiter à une élite le savoir par tout le cerveau. La science et les expériences transformatives personnelles d'un grand nombre de personnes démontrent qu'il s'agit d'une capacité innée chez l'homme, et non d'un simple don qu'on rencontre chez les artistes, les yogis et les prodiges scientifiques. Le cerveau de chacun de nous est capable de réordonner l'information à l'infini. Les conflits et les paradoxes constituent l'aliment du processus transformatif du cerveau.

Nous n'avons qu'à être attentifs. En créant ce que le psychologue Leslie Fehmi a appelé «la concentration ouverte» les psychotechniques amplifient la conscience. Elles activent la mémoire, accélèrent la vitesse d'apprentissage, aident à intégrer les fonctions des deux hémisphères cérébraux et favorisent la cohérence entre les anciennes et les nouvelles régions du cerveau. Elles permettent aussi un meilleur accès aux angoisses inconscientes qui peuvent se trouver sur notre chemin.

Elles aident l'élève, jeune ou vieux, à se centrer, à créer, relier, unifier, transcender.

Il devient vite évident que notre sous-estimation de la capacité du cerveau et notre ignorance de son fonctionnement nous ont amenés à concevoir nos systèmes éducatifs à l'envers et à rebours. Leslie Hart, consultant en éducation, décrit les écoles comme des «antagonistes du cerveau»:

> Nous sommes obsédés par la «logique» dans son sens habituel... un effort tendu, pas à pas, ordonné, séquentiel (linéaire)... Mais le cerveau humain fait peu d'usage d'une logique de cette sorte. C'est un ordinateur au pouvoir et à la subtilité incroyables, mais bien plus analogique que digital. Son fonctionnement ne nécessite pas de précision car il est probabiliste, et effectue un grand nombre d'approximations, souvent grossières et mêmes vagues.

La science du cerveau a été longtemps absente des cours dans la plupart des collèges d'éducation. Les découvertes sur la spécialisation des hémisphères droit et gauche, même très simplifiées, ont offert à l'éducation une mé aphore nouvelle et provocante concernant l'apprentissage.

La validation scientifique de l'«intuition», le mot qui désigne un savoir dont on ne peut retracer l'origine, a secoué la science et commence tout juste à avoir un résultat en éducation.

Selon le sens commun, nous essayons de suivre le cours des idées de point en point, comme pour le télégraphe ou un «train de pensée». A conduit à B puis à C. Mais les processus non linéaires de la nature, comme la cristallisation et certains événements cérébraux, relient A et Z d'un seul coup. Le cerveau n'est pas limité aux conceptions de notre sens commum, ou alors il ne fonctionnerait pas du tout.

Le dictionnaire définit l'intuition comme «une perception rapide de la vérité sans attention ou raisonnement conscients», «un savoir venant de l'intérieur», «un savoir ou un sentiment instinctif associé à une vision claire et concentrée». Le mot dérive opportunément du latin *intuere,* «regarder attentivement».

Si cette perception instantanée est ignorée par l'esprit linéaire, on ne doit pas être surpris. Après tout, ses processus dépassent l'investigation linéaire et sont donc suspects. En outre, ils relèvent de la moitié muette du cortex. Le cerveau droit ne peut pas verbaliser ce qu'il sait; ses images, métaphores ou symboles ont besoin d'être reconnus et reformulés par le cerveau gauche avant que l'information soit totalement connue.

Jusqu'à ce que nous ayons la preuve en laboratoire de l'existence d'un tel savoir, et quelque vague idée du processus non linéaire, il était difficile à notre soi linéaire d'accepter ce savoir, encore moins de lui faire confiance. Nous savons maintenant qu'il provient d'un système dont la mémoire, les réseaux et la vitesse défient l'approche des meilleurs investigateurs.

On a tendance à penser que l'intuition est séparée de l'intellect. Plus justement, on pourrait dire que l'intuition englobe l'intellect. Tout ce que nous avons saisi est aussi enregistré et accessible. Ce domaine plus large sait tout ce que nous savons dans notre conscience normale — et bien plus encore. Comme l'a dit le psychologue Eugene Gendlin, la dimension que nous avions l'habitude d'appeler l'inconscient n'est pas infantile, régressive ou onirique, mais bien plus *intelligente* que «nous» ne le sommes. Si ses messages peuvent être confus, c'est de la faute du destinataire, non de l'expéditeur.

Le «savoir tacite» a toujours eu ses défenseurs, dont nombre de nos scientifiques et artistes les plus éminents et les plus créatifs. Il a été le partenaire essentiel de tous nos progrès. Le cerveau gauche peut organiser une nouvelle information dans l'ensemble des structures existantes, mais *il ne peut pas engendrer de nouvelles idées.* Alors que *le cerveau droit voit le contexte et, donc, la signification.* Sans intuition, nous en serions encore aux cavernes. Chaque percée conceptuelle, chaque saut en avant dans l'histoire, a dépendu des prises de conscience du cerveau droit, à la faculté du cerveau holiste à détecter les anomalies, à traiter la nouveauté, à percevoir les relations.

Faut-il s'étonner que notre approche éducative, où priment les processus linéaires du cerveau gauche, soit si déphasée par rapport à son époque?

Jerome Bruner, l'un des principaux scientifiques intéressés par le domaine de l'apprentissage, remarque que le jeune enfant approchant un nouveau sujet ou un problème non familier, comme le scien-

tifique opérant à la pointe de sa discipline, serait paralysé sans l'intuition. Par exemple, nous ne comprenons pas comment nous tenons en équilibre. Nous ressentons bien plus souvent que nous ne comprenons. L'ordinateur A-Z affine ses perceptions et ses extrapolations, et permet le mouvement.

Selon Bruner, si nous désirons utiliser nos capacités pleinement et avec confiance, nous devons reconnaître le pouvoir de l'intuition. Toute notre technologie a produit tellement d'options, que seule l'intuition peut nous aider à choisir. Et maintenant que cette technologie peut s'occuper des tâches routinières et analytiques, nous voici libres d'affiner notre attention afin d'avoir accès au savoir holiste.

Nous réalisons aujourd'hui que le cerveau droit saisit les relations, reconnaît les visages, est médiateur d'information nouvelle, entend les tonalités, apprécie les harmonies et les symétries. *La plus grande de toutes les incapacités à apprendre pourrait être la non-perception des structures,* des relations ou des significations. Mais aucune école ne possède de programme pour remédier à ce handicap des plus fondamentaux.

Parmi nos cerveaux en tous genres, certains sont à dominance gauche, d'autres à dominance droite, d'autres encore sans dominance. Parmi nous, il y en a qui apprennent mieux en écoutant, d'autres en voyant ou en touchant. Certains visualisent aisément, d'autres pas du tout. Il y en a qui ont la mémoire des chiffres, des dates, d'autres se rappellent les couleurs et les impressions. Si certains apprennent mieux en groupe, d'autres préfèrent la solitude. Il y en a qui sont du matin, les autres du soir.

Il n'existe pas de méthode éducative qui puisse tirer le meilleur de ces cerveaux divers.

Les écoles ont formé et «calibré» tout un kaléidoscope de cerveaux selon un programme unique, un jeu unique de critères. Elles ont favorisé certaines aptitudes par conditionnement et récompense, à l'exclusion des autres, faisant des «ratés» de ceux dont les dons ne figurent pas sur la liste des talents les plus recherchés par la culture du moment et les persuadant ainsi pour la vie de leur incapacité.

En tant qu'individus et que corps social, nous sommes pris par des besoins urgents auxquels nous ne pouvons subvenir qu'en changeant notre manière de penser l'apprentissage.

Le besoin d'innovation

L'aptitude à synthétiser et à saisir des structures a valeur de survie pour le XXIe siècle. A mesure que la culture devient plus complexe, que la science englobe plus de domaines, que les choix sont plus divers, nous avons besoin plus que jamais d'une compréhension par tout le cerveau: le cerveau droit pour innover, sentir, imaginer et prévoir; le gauche pour tester, analyser, vérifier, construire et soutenir le nouvel ordre. Ensemble, ils inventent l'avenir.

Des expériences suggèrent qu'en plus de saisir des relations et d'exceller dans les perceptions profondes, l'hémisphère droit semble mieux appréhender les structures lorsqu'il y a pénombre et imprécision. Cela rejoint avec un brin de poésie sa faculté de scruter l'inconnu et son penchant pour la mystique.

Ce savoir flottant et libre du cerveau droit est comme un livre emprunté, quelques mesures d'une mélodie, une vague mémoire. Si à ce motif qui vient d'être perçu on ne peut donner un nom, une définition, si on ne peut faire une esquisse, cet étranger retourne à l'inconscience. Il part en morceaux et en fumée comme les bribes d'un rêve. Il n'est pas réalisé. Sans la capacité du cerveau gauche à reconnaître, à nommer et à intégrer, toute l'imagination qui pourrait rajeunir notre vie resterait dans l'oubli.

Les psychotechniques aident à l'émergence de cet étranger. Dans un état d'attention diffuse, des sentiments et des impressions complexes viennent à la surface et peuvent être reconnus par le cerveau gauche analytique. Le vrai mystère réside dans cette intégration soudaine, lorsque l'incohérence devient sens. C'est alors l'ensemble du cerveau qui travaille... et, dans la bulle de B.D., l'ampoule s'allume au-dessus du bonhomme qui s'écrie «eureka!»

Le biologiste Henri Laborit écrit dans *La Nouvelle Grille:* «Il n'y a que le "découvreur" qui rend plus que ce qui lui fut donné, qui fournit plus d'information qu'il ne lui en a été confié par l'apprentissage. On est bien obligé de constater que jusqu'ici et quels que soient les régimes, c'est l'information non restructurée par l'imaginaire, c'est-à-dire essentiellement les *automatismes* qui sont récompensés (non)... l'imagination créatrice... (qui) constitue un danger pour les structures hiérarchiques, socio-économiques et de dominance existante. Elle ne peut donc être envisagée par celles-ci, dont la finalité fondamentale est de se conserver telles quelles.»

La curiosité, les sauts d'imagination, la synthèse, la spontanéité, le «flash» de la prise de conscience — tout cela doit il rester l'apanage d'une minorité favorisée? «Etre révolutionnaire, écrit Laborit, n'est plus l'affaire de quelques leaders inspirés, d'une élite éclairant la masse, mais celle de tous. C'est sans doute la finalité de l'espèce humaine, car il s'agit d'une révolution permanente et culturelle.

Le besoin de relations

Le sens émerge du contexte, du rapport entre les choses. Sans contexte rien n'a de sens. Que deviennent des pions sans damier, une langue sans grammaire, des jeux sans règle? Le cerveau droit, avec son don pour saisir les structures et les totalités, est essentiel pour comprendre le contexte, pour détecter du sens «Apprendre à apprendre», c'est apprendre à voir les relations entre les choses. «Malheureusement nos écoles ne nous sont d'aucun secours», a dit l'anthropologue Edward Hall, «parce qu'elles nous enseignent immanquablement à *ne pas* imaginer de liaisons... Il devrait exister au moins quelques personnes ayant pour tâche d'élaborer des synthèses, de rassembler les choses. Ceci est impossible sans un sens profond du contexte.»

Contexte... au sens littéral: «tissé avec». Nous sommes amenés désormais à considérer l'écologie de toutes choses, réalisant que les unes n'ont de sens qu'en relation avec les autres. Tout comme la médecine a commencé à se préoccuper du contexte de la maladie, du milieu et non des seuls symptômes, l'éducation commence à reconnaître que l'interrelation de ce que nous savons, la toile de fond, est plus importante que le simple contenu. Celui-ci est relativement aisé à maîtriser une fois qu'on lui a donné un cadre.

Dans son rapport 1977, la Fondation Carnegie pour le progrès de l'enseignement dit «nous avons traversé une période où le savoir était fragmenté, mais des rêves d'intégration ont survécu... Domaine après domaine, des individus ont cherché à recréer intellectuellement une totalité après une longue période de fission. Il semble que nous entrions dans une période de nouvelles tentatives de synthèse». De la fission à la fusion... Comme le mentionnait le rapport, cette réunion des savoirs est plus évidente au niveau universitaire parce que «les fronts de recherche en expansion dans chacun des domaines sont plus rapprochés les uns des autres que ne le sont les zones centrales de ces domaines».

Il est difficile de visualiser le rapprochement des fronts de recherche des différents domaines scientifiques. Nous pourrions le concevoir plus aisément en parlant de profondeur: la pénétration de l'investigation humaine, quelle que soit son origine, semble nous mener vers quelques vérités et principes centraux.

Le besoin de transcender la culture

Tout comme les partisans de la médecine holiste ont fait revivre des formules pertinentes de Platon et d'autres philosophes grecs, les éducateurs se mettent à examiner tardivement un concept holiste grec, *paidea*. Paidea fait allusion à la matrice éducative créée par l'ensemble de la culture athénienne, dans laquelle la communauté et toutes ses disciplines produisaient des ressources pédagogiques pour l'individu, dont le but ultime était d'atteindre le centre divin dans le soi.

L'*euphénisme*, une idée récente en génétique, suggère qu'il existe une base scientifique à des approches d'apprentissage telles que paidea. Alors que l'eugénisme avait pour but la sélection de certains traits et l'élimination d'autres, pour l'euphénisme, l'environnement peut être optimisé afin de faire apparaître des traits jusque-là potentiels. Par exemple, on pourrait dire que chacun de nous est doué, dans le sens où son répertoire génétique dispose de riches potentialités, mais que l'environnement ne permet pas à la plupart de ces dons de se manifester. Si l'environnement pédagogique est stimulant et tolérant, tout un ensemble d'aptitudes, de capacités et de talents peut être développé.

Un autre système indigène offre une nouvelle façon d'introduire la pertinence dans l'éducation. Les étudiants se sont souvent plaints de l'inadéquation des informations prodiguées par les écoles. Certains éducateurs américains ont adapté l'idée du «walkabouts», un long et dangereux voyage dans le désert que doit effectuer tout aborigène australien de sexe masculin vers quatorze ans. Le fait qu'elle prépare à une initiation où leur vie est en jeu confère à l'éducation tribale des aborigènes un caractère d'urgence. Dans certaines écoles, de jeunes citadins organisent maintenant leur propre programme d'étude en vue d'une grande tâche qu'ils ont choisie: leur version personnelle du walkabout.

On rencontre une passion croissante parmi les éducateurs pour les vieux mythes et symboles, la tradition orale, les fêtes de la terre, les rites de passage et les coutumes des primitifs, ces capacités extraordinaires qu'on a enregistrées et qui proviennent de cultures moins linéaires que la nôtre.

Les autres cultures sont pour nous riches de leçons fécondes. Par exemple, les initiations des primitifs enseignent à l'initié ce qu'est la douleur, l'identité, l'affrontement. Si un enfant esquimau se sent tendu, on l'encourage à fixer du regard un oiseau ou un poisson; ainsi, il se retire temporairement d'une situation perturbante, car l'oiseau peut s'envoler ou le poisson filer brusquement. On enseigne également à l'enfant à refaire face à son problème après ce répit, comme s'en reviennent l'oiseau et le poisson.

Les Indiens des plaines d'Amérique du Nord enseignent à leurs enfants «la gémellité» en l'homme, c'est-à-dire l'existence de soi conflictuels qui peuvent être unifiés. Un vieux chef, cité par Hyemeyohsts Storm, dans *Sept Flèches* comparait cette gémellité aux branches fourchues d'un arbre. «Si une moitié essaye de se séparer de l'autre moitié, l'arbre va être mutilé et peut en mourir... Plutôt que d'emprunter ce chemin stérile, nous devons lier les éléments antagonistes de notre double nature aux choses de l'univers.

Notre culture avait grand besoin d'une cosmologie dans laquelle elle peut ordonner l'information et l'expérience: notre place sur la planète, notre séquence dans cette représentation historique qu'est l'évolution, notre relation à l'infime électron et à l'immense galaxie, notre environnement à la naissance, dans la famille, au travail, à la mort. Tous ces aspects sont des contextes. Nous ne pouvons pas nous comprendre mutuellement, ni comprendre la nature, sans appréhender les systèmes entiers: les multiples perspectives qui se dessinent sur le tissu d'événements, sur la toile de fond des circonstances.

La transformation des enseignants

Les réformes se sont succédées et ont échoué — même si certaines étaient vraiment pertinentes — parce que trop d'enseignants n'aimaient pas leurs concepts de base ou ne les comprenaient pas. Comme le dit Charlie Brown dans *Peanuts*, «comment peut-on faire des maths modernes avec un esprit mathématique ancien?»

On ne peut pas plus réformer l'éducation par décret que l'on ne peut guérir par ce qu'Edward Carpenter appelait «les soins externes». Les enseignants doivent comprendre de l'intérieur les nouvelles idées s'ils entendent en tirer bénéfice. «Les enseignants qui font un mauvais travail avec de vieux outils, dit un éducateur, vont probablement faire un travail pire encore avec des outils nouveaux et étranges.»

Certains enseignants sont ce que Bruner a appelé «des tueurs de rêve», et Aldous Huxley «des mauvais artistes», dont les défauts peuvent affecter des vies et des destinées entières. Tout comme les écoles de médecine ont eu tendance à sélectionner les esprits rompus à l'éducation académique, les têtes bien pleines plutôt que des personnalités adaptées aux soins des gens, les formateurs d'enseignants ont élaboré une course d'obstacles où se mêlaient jargon et cours suffisamment ennuyeux pour décourager même les plus obstinés des candidats créatifs.

Si l'individu brillant et imaginatif a pu survivre à cet entraînement-marathon, le système lui-même refroidit les tentatives de changement. L'enseignant créatif qui s'engage dans un programme expérimental, connaît fréquemment la lassitude, l'épuisement et la dépression dans sa lutte constante pour préserver cette innovation au milieu de la paperasserie, des contraintes et des attaques.

Nous avons accordé la plus petite prime au talent et à la sensibilité dans la profession la plus critique pour la santé mentale de la société.

Rosenthal et ses associés de Harvard ont imaginé un test audiovisuel en 200 points, le «Profil de sensibilité non verbale», destiné à mesurer la faculté d'un individu à percevoir les émotions et les intentions d'autrui sans l'aide de signes verbaux.

Les enseignants ont obtenu en moyenne des notes relativement faibles. Au contraire, les étudiants se sont avérés très perspicaces. Ceux qui croient que les autres peuvent être manipulés, qui ont un indice élevé sur l'échelle de Machiavel, sont relativement insensibles aux signaux non verbaux.

Les chercheurs ont appelé «auditeurs» ceux qui obtenaient des notes élevées au test et «discoureurs» des notes basses. En gros, les enseignants sont habitués à parler et non à écouter. Ou bien, comme l'indique le titre d'un livre: *Le géranium sur le rebord de la fenêtre vient juste de mourir, mais le maître a continué comme si de rien n'était*. Pendant ce temps, les étudiants, par leur sensibilité à tout ce qui n'est pas dit — l'allure de l'enseignant, ses postures de désapprobation ou de rejet — apprennent ce qu'ils doivent faire pour survivre dans ce système.

Jusqu'à récemment, l'éducation avait connu un recul — elle se souciait peu du maître, qui est une sorte de contexte dans l'apprentissage, et énormément du contenu. Pourtant, un enseignant doué peut communiquer à des générations d'élèves son enthousiasme pour certaines idées. Par exemple, Carl Cori, prix Nobel, professeur et chercheur à l'université Washington de Saint-Louis, a dirigé le travail de six scientifiques qui, plus tard, obtinrent le prix Nobel.

La *Harvard Educational Review* donne un exemple de l'influence que peut avoir un enseignant de premier plan tout au long de sa vie. Les deux tiers des anciens élèves de «Mademoiselle A.», tous issus d'un quartier pauvre de Montréal, sont parvenus aux plus hautes carrières une fois adultes. Les autres ont été classés comme «moyens». Aucun ne figurait dans le groupe social «bas».

Mademoiselle A. était convaincue que tous les enfants sont capables de lire dès la fin de leur première année scolaire, quel que soit leur bagage de départ. Elle imprégnait l'esprit de ses élèves de l'importance de l'éducation, faisait des heures supplémentaires pour ceux qui étaient plus lents, restait après l'école pour les aider, partageait son repas de midi avec les élèves qui avaient oublié le leur, et se souvenait d'eux par leur nom vingt ans plus tard. Elle s'adaptait aux maths modernes et aux nouvelles techniques pour enseigner à lire. Mais, d'après ses anciens élèves et collègues, son réel secret était qu'elle «enseignait avec amour».

L'éducatrice Esther Rothman, auteur de *Troubled Teachers* (Maîtres en difficulté), attribue la faiblesse de l'enseignement non seulement à l'inepte des programmes, mais aussi aux motivations, conflits et besoins qui habitent l'enseignant. La violence, les sarcasmes, les jeux de pouvoir, la permissivité, des espérances réduites, particulièrement chez les enfants des minorités — tout cela contribue fortement aux échecs de l'éducation. Les crédits, l'environnement et les techniques scolaires n'ont qu'une importance secondaire, affirme cet auteur.

À mesure que les maîtres permettent à leurs motivations et sentiments les plus profonds d'émerger, à mesure qu'ils progressent dans leur quête intérieure de la conscience de soi et dans leur libération affective, ils se mettent à participer extérieurement au changement des structures sociales. *Alors*, dit Rothman, peut s'imposer l'enseignant idéaliste, le «réformateur clandestin».

Le mouvement des «comportements facilitants» considère les enseignants comme des êtres humains capables de construire et de détruire l'apprentissage. Le but de ce mouvement est simple; il vise à faire prendre conscience aux maîtres de leur comportement en classe et de leur attitude envers eux-mêmes et autrui. Par l'évaluation des enseignants dans la classe, ou en leur permettant de s'évaluer eux-mêmes au moyen de magnétoscopes, cette approche permet l'étude des actes positifs et négatifs.

La recherche a montré que les enfants apprennent mieux avec des adultes spontanés, créatifs, en forme physiquement, qui les soutiennent, qui ont une bonne opinion d'eux-mêmes, qui conçoivent leur rôle envers les élèves lents non pas comme un contrôle, mais comme une assistance pour les libérer. Les bons enseignants sont plus intéressés par le processus d'apprentissage que par l'atteinte des buts déterminés. Ils admettent leurs propres erreurs, évoquent leurs sentiments, favorisent la coopération, entretiennent des idées radicales chez leurs élèves, les encouragent à planifier leur travail et représentent des ressources qui vont bien au-delà de leur simple devoir. Faire mettre en rangs, humilier, réglementer, sont autant d'inhibitions au processus d'apprentissage.

Le «Projet de changement» de Los Angeles n'est qu'un exemple des programmes d'entraînement qui, dans tout le pays, ont pour but d'accroître la sensibilité de l'enseignant. D'après un moniteur, «les enseignants, sans exception, nous disent que les plus grands bénéfices se retrouvent dans leur vie personnelle, sous forme de changements complets de perspective. Ils reconnaissent qu'ils sont désormais conscients de talents qu'ils ne savaient pas posséder, et nombre d'entre eux connaissent une réelle explosion de créativité dans leur salle de classe. Ils sont plus ouverts à autrui — moins portés à critiquer, mais plus aptes à discerner les talents chez les autres. Il existe une correspondance entre cette croissance personnelle et les performances de l'enseignant. Ils préparent mieux leurs cours, et leurs élèves et eux-mêmes reconnaissent qu'ils font montre de plus d'énergie».

Les éducateurs engagés dans les méthodes humanistes et transpersonnelles ont commencé à s'unir en centres et réseaux nationaux; il existe aussi des réseaux locaux, tel «Ligne de Vie» à Los Angelès, financé par l'Association pour la psychologie humaniste, et dont l'intention est d'établir un nouveau paradigme en éducation, «coexistant avec les autres paradigmes plus traditionnels».

Avec des programmes adéquats, ce sont de véritables secousses sismiques que peut faire naître même une minorité réduite d'enseignants, de conseillers et d'administrateurs engagés et déterminés.

Au-delà des écoles

Démystification, décentralisation, déspécialisation sont à l'ordre du jour. La plupart des changements et des succès passionnants, dans cette nouvelle incarnation de l'éducation, reflètent son retour à ses gardiens véritables, la communauté et l'étudiant. Tout comme la volte-face de la médecine a été provoquée non seulement par des médecins ouverts aux réformes, mais aussi par des spécialistes du biofeedback, des nutritionnistes, des psychologues, des journalistes, des neurophysiologistes, et autres, de même l'introduction de nouveaux partenaires en éducation lui donne un regain de vie.

Le processus d'apprentissage voit fleurir mille initiatives: universités sans murs, «universités libres», écoles mobiles, projets étude-travail même pour de jeunes enfants, programme de tutelle de style médiéval, écoles administrées par la communauté, personnes âgées bénévoles dans les écoles et jeunes dans les milieux de travail, excursions, éducation des adultes, une explosion de pratiques artisanales et de livres-guides de toute une gamme de techniques, l'expérience de la vie comme unité de valeur pour les grades universitaires, l'instruction privée, l'enseignement aux pairs, la mise en commun des aptitudes, les services étudiants et les projets de rétablissement au sein de la communauté. En outre, la technologie devient moins chère et plus accessible; par exemple les enseignements p[illegible] cassettes ou les ordinateurs en kit.

Enseigner et apprendre sont maintenant des industries à domicile. Les projets de formation à la maison pour les enfants désavantagés, les écoles publiques administrées par des communautés, des enseignements créés par les parents, les groupes de jeux pour les préscolaires et comme activités de loisirs, les réseaux d'apprentissage, les succès du programme PUSH de Jesse Jackson, qui vise à promouvoir l'instruction de base et la fierté chez les enfants des ghettos — toutes ces initiatives sont essentiellement indépendantes du système.

La véritable éducation renforce la capacité de chacun à continuer de donner un sens à sa vie à mesure qu'elle se développe. L'apprentissage est le processus de transformation. Par l'apprentissage en communauté, nous nous donnons mutuellement le courage d'affronter l'inconnu, de nous risquer, en compagnie des autres et avec leur assistance. Nous sommes constamment engagés dans ce que quelqu'un a appelé l'«éducation mutuelle».

C'est une caractéristique chez les Conspirateurs du Verseau de citer parmi leurs maîtres non seulement leurs anciens éducateurs mais aussi leurs amis, enfants, conjoints, anciens conjoints, parents et collègues — et les événements de la vie. Si l'on n'établit pas de compétition ou de hiérarchie en définissant les maîtres et les élèves, alors chacun est un maître, chaque expérience une leçon, chaque relation une étude en cours. «Même la pierre est un maître», a dit le soufi Idries Shah.

L'intense partage intellectuel et spirituel de la Conspiration du Verseau, les expéditions communes dans un nouveau territoire, la mise en commun des richesses, créent une sorte d'inspiration mutuelle. Le jeu combiné d'idées, presque sexuel, du yin et du yang, de l'ancien et du nouveau, de l'Orient et de l'Occident, se traduit par une sorte de synthèse collective: une communauté créative, qui accueille le risque et l'imagination.

Les enfants du nouveau paradigme

Bien avant que Thomas Kuhn ne remarque que les nouvelles idées peuvent avoir à attendre d'être acceptées par une nouvelle génération, la sagesse populaire avait fait cette constatation aigre-douce. Un proverbe hébreu avertit: «Ne limitez pas vos enfants à ce que vous avez appris, car ils sont nés à une autre époque.»

Partout dans le monde, les enfants et les jeunes gens sont exposés par la révolution des communications à toutes sortes de nouvelles idées. Ils ne sont plus limités par les croyances de clocher d'une seule culture.

Paul Nash a comparé ce changement de réalités au fossé entre un couple immigrant et leurs enfants. «Les enfants apprennent habituellement la langue et adoptent les moeurs locales plus facilement que leurs parents; ceux-ci deviennent dépendants de leurs enfants, qui deviennent des guides pour le «nouveau monde».

L'entrée dans ce nouveau monde est suggérée par les titres de conférences sur l'éducation des enfants et l'apprentissage transpersonnel: *Enfants du nouvel âge, Célébration de l'enfant, Éduquer l'enfant du futur, l'Esprit métaphorique, l'Enfant conscient, Les Frontières transpersonnelles, Frontières infinies.*

Si l'éducation ne peut être rafistolée, elle peut éventuellement se métamorphoser. Comme l'indiquait quelqu'un, tentant d'expliquer la différence qu'il y a entre réforme et transformation: nous avons essayé d'attacher des ailes à une chenille. À ce jour, nos interventions dans le processus d'apprentissage ont été aussi grossières. Il est grand temps de nous désentraver de l'attachement aux anciennes formes et de faciliter l'envol de l'esprit humain libéré.

service de pédagogie universitaire
Université du Québec à Montréal
1983

CENTRE DE DOCUMENTATION

TR5

"Santé et apprentissage"

"Santé et apprentissage"
Montage des chapitres VIII et IX
de **Les enfants du Verseau**, Marilyn Ferguson, Paris, Calmann-Lévy, 1981.

L'émergence du paradigme de la santé
Le nouveau paradigme de la santé et de la médecine élargit le cadre de l'ancien en incorporant de brillants progrès technologiques tout en réhabilitant de vieilles intuitions humanistes. Il rend compte de nombreux phénomènes jusque-là inexplicables. Ses pouvoirs de cohérence et de prévision l'emportent sur ceux de l'ancien modèle. À la prose de la science courante, il ajoute le feu et la poésie de la science inspirée.

«Holiste»: lorsque cet adjectif est appliqué convenablement aux soins de santé il renvoie à une approche qualitativement différente, qui respecte l'interaction de la psyché, du corps et de l'environnement. Par delà l'approche allopathique du traitement des symptômes de la maladie, elle cherche à résoudre le manque d'harmonie sous-jacent qui est la cause du problème. Une approche holiste peut inclure une variété d'outils de diagnostic et de traitements, certains orthodoxes, d'autres non. Une comparaison très simplifiée de deux paradigmes montrerait les points principaux suivants:

Conceptions de l'ancien paradigme de la médecine	**Conceptions du nouveau paradigme de la santé**
Traitement des symptômes.	Recherche des structures et des causes, plus traitement des symptômes.
Spécialisé.	Intégral. Soucieux de l'ensemble du patient.
Accent mis sur l'efficacité.	Accent mis sur les valeurs humaines.
Le professionnel devrait être affectivement neutre.	Les attentions du professionnel sont une composante de la guérison.
La douleur et la maladie sont totalement négatives.	La douleur et la maladie sont une information émanant du conflit, du manque d'harmonie.
Intervention principale par la chirurgie ou les médicaments.	Intervention minimale avec la «technologie appropriée», de concert avec toute une panoplie de techniques non envahissantes (psychothérapie, régime alimentaire, exercice).
Le corps vu comme une machine en bon ou mauvais état.	Le corps vu comme un système dynamique, un champ d'énergie à l'intérieur d'autres champs, à l'intérieur d'un contexte.
La maladie ou l'incapacité vues comme une chose, une entité.	La maladie ou l'incapacité vues comme un processus.
Volonté d'éliminer les symptômes, la maladie.	Volonté d'atteindre un bien-être optimal, une «méta-santé».
Le patient est dépendant.	Le patient est (ou devrait être) autonome.
Le professionnel est une autorité.	Le professionnel est un partenaire thérapeutique.
Le corps et la psyché sont séparés; une maladie psychosomatique est mentale et peut être confiée à un psychiatre.	Continuum corps-psyché; une maladie psychosomatique relève de tous les professionnels des soins de santé.
Le psyché est un facteur secondaire dans une maladie organique.	Le psyché est le facteur principal ou équivalent dans *toutes* les maladies.

Apprendre: l'émergence du paradigme
L'éducation transpersonnelle est plus humaine que l'éducation traditionnelle et plus rigoureuse intellectuellement que de nombreuses alternatives du passé. Elle ne vise pas à fournir de simples techniques pour se débrouiller dans la vie, mais à orienter l'individu vers la transcendance. Elle est l'équivalent, en éducation, de la médecine holiste: l'éducation de toute la personne.

À la différence des réformes éducatives du passé, cette éducation est *profondément enracinée dans la science:* la théorie des systèmes, une compréhension de l'intégration de l'esprit et du corps, la connaissance des deux principaux modes de conscience et de leur manière d'interagir, le potentiel de modification et d'expansion de la conscience. Elle met l'accent sur le *continuum* du savoir plutôt que sur les «matières», et sur le fond commun de l'expérience humaine qui transcende les différences ethniques et nationales. Elle assiste l'étudiant dans sa recherche de sens, son besoin de discerner formes et structures, sa soif d'harmonie. Elle approfondit la conscience du mécanisme de changement de paradigme, du rôle de la frustration et de la lutte dans le déclenchement des prises de conscience.

Ce paradigme élargi s'intéresse plus à la nature de l'apprentissage qu'aux méthodes d'instruction. Après tout, apprendre, ce n'est pas des écoles, des professeurs, l'instruction, les maths, les échelons, la réussite; c'est le processus par lequel nous avons posé chaque pas sur le chemin depuis notre premier souffle; c'est la transformation qui se produit dans le cerveau lors de l'intégration d'une nouvelle information, ou de la maîtrise d'une nouvelle habileté. L'apprentissage est amorcé dans l'esprit de l'individu; tout le reste n'est qu'instruction.

Le nouveau paradigme reflète à la fois les découvertes de la science moderne et les découvertes de la transformation personnelle.

Conceptions de l'ancien paradigme de l'éducation	**Conceptions du nouveau paradigme de l'éducation**
Accent mis sur le *contenu*, l'acquisition d'un ensemble de connaissances «correctes», une fois pour toutes.	Accent mis sur le fait d'apprendre à apprendre, à poser les bonnes questions, à être attentif aux choses pertinentes, à trouver l'information, à être ouvert aux nouveaux concepts et à les évaluer. Ce qui est «connu» maintenant peut changer. Importance du *contexte*.
Apprendre est vu comme un *produit*, une destination.	Apprendre est vu comme un *processus*, un voyage.
Structure hiérarchique et autoritaire. Récompense le conformisme, décourage les divergences d'opinions.	Égalitaire. Autorise la franchise et les divergences d'opinions. Étudiants et enseignants se conçoivent comme des personnes et non des rôles, encourage l'autonomie.
Structure relativement rigide, programme prescrit.	Structure relativement flexible. Croyance qu'il existe de nombreuses façons d'enseigner un sujet donné.
Progression par échelons. Âges «appropriés» pour certaines activités. Séparation des âges, compartimentation.	Flexibilité et intégration de groupes d'âges. L'individu n'est pas automatiquement limité par son âge à certaines matières.

L'effet placebo montre le pouvoir de la suggestion.	L'effet placebo montre le rôle de la psyché dans la maladie et la guérison.
Confiance essentiellement dans l'information quantitative (diagrammes, tests, données).	Confiance essentiellement dans l'information qualitative, incluant les rapports subjectifs du patient et l'intuition du professionnel; les données quantitatives sont auxiliaires.
La «prévention» est largement environnementale: vitamines, repos, exercice, vaccinations, usage du tabac déconseillé.	La «prévention» englobe la totalité des aspects de la vie: travail, relations humaines, motivations, corps-psyché-esprit.
Priorité à la performance.	Priorité à l'image de soi comme génératrice de la performance.
Orientation vers le monde extérieur. L'expérience intérieure souvent considérée comme inopportune dans le cadre scolaire.	Expérience intérieure considérée comme le contexte pour l'apprentissage. Sont encouragés: l'imagerie, l'imagination, la tenue de son journal de rêves, les exercices de «centration» et l'exploration des sentiments.
On décourage l'émission d'hypothèses ou de pensées divergentes.	Hypothèses et pensées divergentes sont encouragées comme faisant partie du processus créatif.
Mode de pensée analytique, linéaire, par le cerveau gauche.	Effort pour une éducation de tout le cerveau. Augmentation de la rationalité du cerveau gauche au moyen de stratégies holistes, non linéaires et intuitives. Confluence et fusion des deux processus.
L'étiquetage (retardé, doué, etc.) contribue à l'autoréalisation de ce jugement.	L'étiquetage utilisé seulement pour des prescriptions mineures et non comme des évaluations fixes qui suivent l'individu dans toute sa carrière éducative.
Souci des normes.	Souci de la performance et des potentialités de l'individu. L'intérêt réside dans la mise à l'épreuve des limites extérieures, la transcendance des limitations perçues.
Confiance primordiale dans le «savoir livresque» théorique et abstrait.	Savoir théorique et abstrait fortement complété par l'expérience et l'expérimentation, à la fois à l'intérieur et hors de la salle de classe. Excursions à la campagne, apprentissages, démonstrations, visites aux spécialistes.
Salles de classe conçues pour l'efficacité, la commodité dans la réalisation du programme.	Souci du cadre d'enseignement: éclairage, couleurs, aération, confort physique, besoin d'intimité et d'interaction, d'activités tranquilles et exubérantes.
Déterminé bureaucratiquement; forte résistance aux influences communautaires.	Encourage l'influence communautaire, et même son contrôle.
L'éducation vue comme une nécessité sociale pendant une certaine période de temps, pour inculquer un minimum de connaissances et former à un rôle précis.	L'éducation vue comme un processus qui dure toute la vie et n'est relié que tangentiellement aux écoles.
Confiance croissante dans la technologie (équipement audiovisuel, ordinateurs, bandes magnétiques, textes), déshumanisation.	Technologie appropriée, importance primordiale des relations humaines entre enseignants et élèves.
L'enseignant transmet le savoir; sens unique.	L'enseignant est aussi élève, apprenant des étudiants.

Si les anciennes conceptions font naître des questions sur les moyens de suivre les normes, d'obtenir l'obéissance et des réponses correctes, les nouvelles conceptions conduisent à des questions sur la façon de motiver quelqu'un pour son apprentissage de toute une vie, de renforcer l'autodiscipline, d'éveiller la curiosité, et d'encourager le risque créatif chez les individus de tout âge.

...logie universitaire
Université du Québec à Montréal
1983

CENTRE DE DOCUMENTATION

TR6

"Abolir les notes: pourquoi pas?"

de France Lafontaine dans **Dossier sur l'évaluation,**
Service pédagogique, Université de Montréal, 1979, pp. 109 à 114.

Nous allons présenter divers problèmes suscités par la notation et son usage au niveau universitaire, pour ensuite nous demander comment il pourrait être possible d'envisager l'abolition des notes. Mais, auparavant, nous définissons ce que nous entendons par la notation.

Qu'est-ce que la notation?
La notation est l'utilisation de symboles indiquant le rendement académique des étudiants. Nous savons tous que le code en usage dans notre institution est celui des chiffres de 0 à 100 et que nous retrouvons, dans d'autres institutions, des systèmes de notation utilisant des lettres comme A, B, C, ... ou selon la formule «succès/échec».

La note versée au dossier scolaire de l'étudiant représente, soit une partie de l'évaluation (ou du jugement de valeur) du rendement d'un étudiant, soit, plus directement, la mesure elle-même faite à partir d'un instrument de mesure.

Problèmes posés par la notation
La notation soulève cependant divers problèmes. L'un des plus graves, comme nous l'entendons souvent dire, c'est que les étudiants travaillent pour des notes. Cela peut donner lieu à un «bourrage de crâne» à la veille des examens ou amener un étudiant à se féliciter d'avoir réussi un examen, par chance, puisqu'il ne portait que sur les parties de la matière que l'étudiant connaissait. Ces comportements ne sont peut-être pas ceux que nous attendions de nos étudiants, mais qui peut vraiment les en blâmer? Certaines facultés centrent délibérément l'apprentissage sur les notes, comme si l'objectif de l'apprentissage était la réussite d'un examen interne à la faculté. Pourquoi l'examen ne serait-il pas plutôt un moyen de vérifier l'atteinte des objectifs? Si une trop grande part de l'activité en classe est centrée sur les notes, le conflit de rôles où se trouve le professeur, s'amplifie. Le professeur qui croyait être un facilitateur de l'apprentissage est devenu juge. Il peut même être soumis à un certain chantage, quand il est lui-même évalué par ses étudiants qui évitent d'émettre des opinions différentes de celles du professeur ou, tout simplement, qui n'osent pas lui dire qu'ils n'ont guère compris ses explications, de peur que cela ne leur porte préjudice.

Un autre des sérieux problèmes engendrés par la notation est celui des lacunes dans la formation d'un étudiant. Expliquons-nous: un étudiant peut échouer un test portant sur telle partie du cours ou tel acquis, compenser ses faiblesses par un bon résultat à un autre test, obtenir la moyenne requise et être promu. Ce type de situation fait souvent dire au professeur que tel étudiant ne devrait pas être promu, mais que faire? Cela peut même conduire à des situations aberrantes où la note obtenue à un examen théorique compense pour un stage raté, même si, de fait, aucun cours théorique ne peut vraiment suppléer aux apprentissages visés par le stage.

Les codes utilisés pour la notation n'ont pas tous la même signification et sont donc d'interprétation difficile. Les notes peuvent être attribuées à partir des résultats obtenus dans un ou plusieurs examens dont les valeurs métrologiques (fiabilité, validité) n'ont pas toujours été vérifiées au préalable. Si certains professeurs accordent des notes selon l'assiduité au cours, d'autres cotent l'effort de l'étudiant, d'autres, enfin, mesurent l'atteinte des objectifs. Il n'y a pas uniformité dans l'attribution des notes. Pour tel professeur, il n'y a que Dieu qui ait 100%, le professeur qui puisse avoir 90%, le meilleur étudiant ne peut alors espérer que 80% comme note maximale. Pour un autre, l'échelle réelle s'étend bien jusqu'à 100. Les conventions qui régissent l'attribution des notes sont rarement exprimées de façon claire, encore qu'on ne puisse assurer que ces conventions soient respectées.

D'aucuns déplorent la subjectivité des professeurs. De là à voir dans l'examen objectif la solution à tous ces maux... Pourtant, dans ce cas, si la correction est objective, le choix et la formulation des questions n'en sont pas moins subjectifs. La plupart du temps, qu'il s'agisse de tests, objectifs ou non, de dossiers scolaires, émis ou non par ordinateur, la notation automatise la prise de décision; c'est-à-dire que la note de passage, par exemple, rend plus mécanique la prise de décision concernant les promotions.

De plus, l'évaluation normative, souvent utilisée pour attribuer des notes, présente l'inconvénient suivant: le succès ou l'échec d'un étudiant dépend alors des autres étudiants de sa classe. Selon que l'étudiant fait partie d'un groupe «fort» ou d'un groupe «faible», il a plus ou moins de chances de réussir.

Soulignons aussi que nos systèmes de notation contribuent à créer un climat d'anxiété et un esprit de compétition. En effet, les notes motivent les étudiants qui ont un esprit compétitif. De plus, diverses études indiquent que ces systèmes ne favorisent pas la démocratisation de l'enseignement: si l'enseignement est accessible à tous, ce sont les mêmes classes sociales qu'auparavant qui y sont favorisées. Les étudiants les plus doués pour affronter nos systèmes de notation sont issus des classes sociales privilégiées.

Devant tous ces problèmes associés à la notation, certains professeurs les jugent insolubles et se désintéressent de tout ce qui s'y rapporte. Ils ont perdu confiance en la valeur de ce qu'ils font lorsqu'ils accordent des notes et ne veulent plus poser de jugements rigoureux sur les acquis des étudiants. Parfois, ils utilisent des moyens comme l'attribution d'une même note à tout le monde, sans plus de vérification. Ces pratiques favorisent le phénomène appelé «l'inflation des notes».

La plus lourde des conséquences demeure tout de même la dissociation trop fréquente entre l'apprentissage et l'évaluation. Les fonctions réservées à l'évaluation dans nos institutions sont plus souvent celles de sanction, de certification, plutôt que celle de support à l'apprentissage.

Nous constatons que plusieurs facultés ayant fait la sélection de leurs étudiants au moment de l'admission se servent tout de même d'une évaluation qui a toutes les caractéristiques de celle utilisée à des fins de sélection, alors que seulement quelques rares étudiants présentant des problèmes d'apprentissage majeurs ne sont pas promus d'une année à l'autre.

Service de pédagogie **universitaire**
Université du **Québec à Montréal**
1983

À quoi servent les notes?
Nous avons vu précédemment que les notes servaient à des fins administratives, c'est-à-dire à l'admission, à la promotion, à la sélection, à l'attribution de bourses, etc. Considérons quelques-uns de ces rôles et étudions l'éventualité d'abolir les notes.

D'abord les notes servent à l'admission à l'université. On croit donc que les succès scolaires au niveau collégial constituent une garantie valable du succès au niveau universitaire. Cependant, les critères de sélection sont parfois faibles. Par exemple, les cours de mathématiques, exigés pour être admis à des facultés comme éducation physique, médecine, etc., ne sont peut-être pas les meilleurs prédicteurs de succès dans ces domaines. L'abolition des notes au niveau collégial obligerait les universités à trouver d'autres moyens de sélection; on peut juger une telle mesure embarassante. Cependant, les procédés utilisés pour sélectionner les étudiants à l'admission sont de plus en plus remis en question. Pourquoi ne verrait-on pas là l'occasion de chercher des solutions nouvelles?

Si nous considérons la promotion d'un cours à un autre, d'une année universitaire à une autre, nous constatons que plusieurs facultés ayant fait leur sélection à l'admission et ne faisant qu'éliminer les quelques rares étudiants présentant des problèmes d'apprentissage majeurs, ont tout de même conservé une évaluation centrée sur la sélection. Certaines facultés utilisent même l'artillerie lourde de la docimologie (soit dit en passant, nous n'avons rien contre celle-ci, nous sommes plutôt favorable à son bon usage) pour améliorer l'évaluation normative.

N'y aurait-il pas mieux à faire? L'évaluation ne devrait-elle pas plutôt favoriser une meilleure compétence chez un plus grand nombre d'étudiants?

On objectera peut-être que les notes permettent à l'employeur de choisir les meilleurs candidats qui sortent de l'université. Pourtant, bon nombre d'employeurs ne font plus confiance aux notes et se contentent plutôt du diplôme. D'autres, ne croyant pas que le succès académique entraîne le succès sur le marché du travail, ne se préoccupent pas du tout des notes. Pour eux, c'est la société qui évaluera les diplômés. C'est la réussite au cours de la période de probation ou d'entraînement qui sera le meilleur indice. Des recherches diverses confirment ces hypothèses. Du côté des carrières professionnelles, qui a jamais demandé à son médecin ou à son avocat s'il a obtenu son diplôme à 85% ou à 75%? Les notes ne seraient-elles valables qu'à l'université?

Voie nouvelle à explorer
Que faire, si nous songeons aux maigres avantages offerts par notre système de notation, pour compenser toutes les difficultés engendrées par celui-ci? Devons-nous tenter de l'améliorer par des règlements? Devons-nous changer notre système de notation pour un système de lettres? La formule succès/échec serait-elle la solution? À notre avis: non! On verrait surgir d'autres problèmes semblables. Ainsi, on a vu apparaître des A+, A++, A−, ... ces codes n'étant, très souvent, que la transcription d'un certain pourcentage (par exemple: A++ pourrait correspondre aux pourcentages entre 95 et 100). La formule succès/échec est aussi controversée. Plusieurs demeurent sceptiques quant à ses effets positifs sur la motivation à apprendre.

Évidemment, nous pouvons tenter d'atténuer les effets négatifs de notre système de notation et chercher à améliorer en vérifiant, par exemple, les qualités métrologiques des instruments utilisés.

Mais, ne serait-il pas temps de penser à autre chose? Ne pourrions-nous pas songer à abolir les notes? L'évaluation ne pourrait-elle pas jouer un rôle différent dans notre système éducatif?

Il ne faudrait pas croire que l'abolition des notes entraînerait la disparition de l'évaluation dans l'enseignement. Il pourrait quand même y avoir évaluation, mais celle-ci jouerait alors un tout autre rôle que celui qui lui est habituellement dévolu. Une évaluation qui, au lieu d'être centrée sur la sélection, favoriserait un meilleur apprentissage ne serait-elle pas plus appropriée? Le professeur pourrait être plus exigeant en ce qui concerne la formation des étudiants, en leur demandant, par exemple, d'atteindre certains niveaux de compétence. Mais il pourrait compenser cette plus grande exigence en permettant à l'étudiant de se reprendre lorsqu'il commet certaines erreurs dans son apprentissage. C'est un feedback qui s'accompagne d'une revérification des acquis. Nous parlons alors d'évaluation critériée et formative.

L'évaluation devient ainsi plus démocratique en ce sens qu'elle permet à plus d'étudiants d'atteindre les niveaux de compétence requis. Les étudiants qui éprouvent des difficultés dans le système actuel ont certaines chances de s'en tirer: on ne laisse plus les difficultés se perpétuer, s'amplifier jusqu'à la catastrophe, c'est-à-dire l'échec sans possibilité de corriger ses faiblesses ou la promotion sans les acquis nécessaires. La solution résiderait peut-être dans une modification profonde des règles qui régissent notre système d'éducation. Divers moyens peuvent nous y aider.

La précision des objectifs d'apprentissage facilite l'évaluation, puisque ces objectifs peuvent servir de critères. De plus, la rétroaction est plus significative si elle est reliée à chacun des objectifs. Lorsque les étudiants savent ce qu'on attend d'eux, ils évitent bon nombre d'activités non pertinentes, comme celle de deviner ce qui est important pour le professeur.

Une évaluation centrée sur l'apprentissage plutôt que sur les notes tend à diminuer sérieusement la compétition entre les étudiants. Ceux-ci, ne l'oublions pas, veulent apprendre et non uniquement obtenir des notes. Les étudiants étant plus concernés par leur apprentissage y trouvent une motivation intrinsèque.

L'évaluation formative repose sur un changement profond des attitudes de l'enseignant et de l'enseigné. Conçue comme une aide à l'apprentissage, elle permet à l'étudiant d'être plus responsable de son travail. Cependant, il n'est pas facile de créer un climat qui incite, par exemple, un étudiant à demander des explications à un camarade ou au professeur sur une question à laquelle il a répondu avec succès, mais par hasard ou avec une connaissance partielle du sujet. Est-il en mesure de se rendre compte qu'il est le seul pénalisé lorsqu'il cache ses difficultés? Le professeur est le moteur de ce changement d'attitudes. Lui-même, se voit attribuer un rôle différent: il aide l'étudiant à parfaire son apprentissage, à atteindre les objectifs.

Une évaluation ainsi conçue permet d'exiger de l'étudiant qu'il atteigne une compétence minimale spécifique ou une maîtrise parfaite des apprentissages pour pouvoir inférer qu'il a réussi son cours. Le succès dans un secteur ne compense pas pour un échec dans tel autre si les deux secteurs sont jugés essentiels à la formation. Il est possible alors de s'assurer qu'il n'y a pas de lacunes dans la formation. Certains objectifs habituellement négligés peuvent être l'objet d'une évaluation: par exemple, il est plus sûr que l'on puisse rendre les étudiants capables de s'auto-évaluer, puisque cet apprentissage n'est pas biaisé par une note à accorder.

Conclusion
Ce mode d'évaluation est-il farfelu? innovateur? plausible? À vous d'en juger. Certaines expériences ont été tentées dans ce domaine et se sont révélées positives. On y a constaté l'amélioration des acquis des étudiants et le développement d'attitudes souhaitées mais négligées par les programmes d'études. Cependant, une telle évaluation se vit habituellement à l'intérieur des contraintes du système de notation: il faut donc chercher des moyens pour concilier ce mode d'évaluation avec les exigences administratives.

Ne serait-il pas temps de s'interroger sur les possibilités d'un système sans notes? Évidemment, divers points restent à préciser dans cette voie. Il y existe aussi des difficultés, mais celles-ci ne seraient-elles pas mineures comparativement à celles que pose notre système de notation, difficultés étudiées depuis fort longtemps mais auxquelles on a proposé peu de solutions satisfaisantes jusqu'à maintenant.

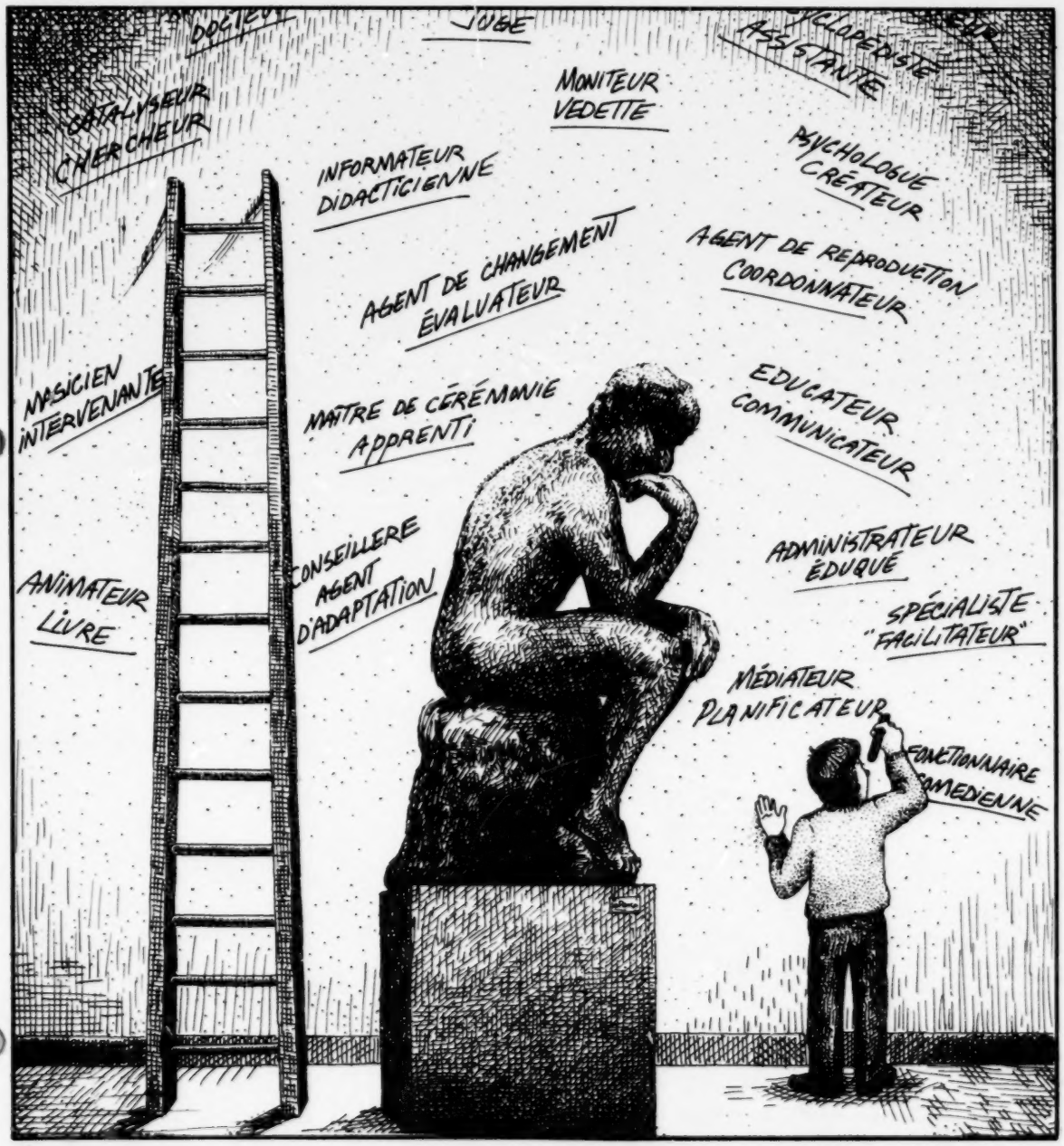
A

Qui suis-je?

Activité pédagogique sur la relation pédagogique

CENTRE DE DOCUMENTATION
FORMATION DES MAÎTRES

Amorce



Pistes de réflexion

1. Parmi les mots de l'amorce, quels sont ceux qui correspondent le mieux à la manière dont vous vous percevez dans les rapports que vous établissez avec les étudiants adultes?

2. Comment caractérisez-vous les rapports que vous établissez avec les étudiants adultes? votre attitude à leur égard?

3. Comment caractérisez-vous les rapports que les étudiants adultes établissent avec vous? leur attitude à votre égard?

4. Dans les rapports que vous établissez avec les étudiants adultes, quelle part faites-vous:
   - à l'échange égalitaire?
   - à la reconnaissance de vos erreurs?
   - au sens de la hiérarchie?
   - à l'expression des sentiments?
   - etc...

5. Comment réagissez-vous lorsque vous apprenez qu'il y a des étudiants adultes inscrits à vos cours?

6. À quels signes reconnaît-on une relation pédagogique qui dépasse le cadre des rapports académiques et hiérarchiques?

7. En quoi les contraintes des étudiants adultes se distinguent-elles des contraintes des autres étudiants? et leurs besoins? et leurs ressources?

8. Quels sont les moyens que l'université peut prendre pour connaître les besoins des adultes en situation d'apprentissage? leurs exigences? leurs attentes? leurs motivations?

9. Comment caractérisez-vous les liens que les étudiants de vos cours, jeunes et adultes, tissent entre eux?
   - des liens de compétition?
   - des liens de solidarité?
   - des liens d'indifférence?
   - etc...

10. En quoi votre manière d'être dans le groupe favorise-t-elle le type de liens que les étudiants tissent entre eux?

11. Lors des cours, vous êtes centré:
   - sur certains individus du groupe?
   - sur l'ensemble du groupe?
   - sur les leaders?
   - sur les silencieux?
   - sur vous-même? votre pouvoir?
   - sur la matière d'enseignement?
   - etc...

12. De quelle manière la perception qu'a un professeur du savoir influence-t-elle les rapports qu'il établit avec les étudiants adultes?

13. Préférez-vous être surtout:
   - animateur; mettre les individus et les groupes en présence de tâches, faciliter aux uns et aux autres la découverte de leur mode de travail, chercher à les en rendre conscients?[1]
   - enseignant; donner des cours, expliquer, contrôler le degré de compréhension et de mémorisation?[2]
   - moniteur; soumettre à un apprentissage personnel, analytique, programmé, progressif?[3]
   - les trois à la fois?
   - rien de cela?
   - autre...

14. Durant les cours, par ordre d'importance:
   - vous favorisez des prises de conscience?
   - vous imposez vos idées, vos objectifs, vos valeurs?
   - vous aidez les groupes et les sous-groupes à se fixer des objectifs?
   - vous agissez en tant qu'expert?
   - vous donnez un spectacle?
   - vous reformulez, classifiez, illustrez?
   - vous catalysez les réactions émotives du groupe?
   - vous décidez des formes de communication?
   - vous reliez des propos entre eux?
   - vous proposez des modes de fonctionnement?
   - etc...

15. "On ne peut saisir toute la réalité du rapport pédagogique sans faire état de la complicité qui lie le magister à son disciple"[4] La distance entre le maître et l'élève correspond à la distance entre le savoir et le non-savoir; entre la science et le sens commun. Comment vous situez-vous par rapport à ces deux énoncés?

16. Les étudiants, qu'ils soient jeunes ou adultes, attendent tout du maître, très peu d'eux-mêmes et rien du groupe. À quel-s mot-s de l'amorce associeriez-vous cette sentence?

17. Etc...

(1) En collaboration, **Attention! Écoles**, Paris, Fleurus/Éducation et société, 1972, p. 211
(2) Idem
(3) Idem
(4) Brunet, Roland, **Une école sans diplôme**, Montréal, Cahiers du Québec/Hurtubise HMH, 1976, p. 32.

Service de pédagogie universitaire
Université du Québec à Montréal
1983

Mieux connaître

Nom _____

Numéro de téléphone _____

Contexte familial _____

Profession(s)/métier(s) _____

Profil académique antérieur à l'UQAM _____

Profil académique à l'UQAM _____

Expériences pertinentes aux études en cours _____

_____

Besoins d'apprentissage _____

Perspectives d'avenir _____

Autres _____

_____

Sondage express

Consignes

Répondez le plus rapidement possible aux questions suivantes:
Fiez-vous à vos impressions, intuitions, sentiments.
Choisissez une seule réponse par question .

1. En tant que personne en situation d'apprentissage, comment vous sentez-vous perçue par les professeurs d'université?

- une personne responsable
- une personne peu responsable
- une personne irresponsable

2. En tant que personne cultivée, comment vous sentez-vous perçue par les professeurs d'universités?

- une personne très cultivée
- une personne peu cultivée
- une personne inculte

3. Quelle importance les professeurs d'université accordent-ils à votre expérience durant les cours?

- une grande importance
- peu d'importance
- aucune importance

4. Comment croyez-vous que les professeurs d'université qualifient vos besoins d'apprentissage?

- respectables
- peu respectables
- méprisables

5. Quel type de rapports croyez-vous que les professeurs d'université désirent entretenir avec vous?

- hiérarchiques
- égalitaires
- anarchiques

Sans parenthèses

Cette grille est un exemple. Elle peut vous inspirer dans la conception d'un autre instrument mieux adapté à vos besoins.

Paramètres	Besoins et exigences des étudiants adultes	Intérêts et préoccupations de l'enseignant	Ressources des étudiants adultes	Ressources de l'enseignant
Le cours: ses objectifs, sa pertinence, sa place dans le programme				
Approche pédagogique				
Méthodes de travail				
Travaux et examens				
Langage utilisé				
Évaluation et notation				
Rapports humains				

Service de pédagogie universitaire
Université du Québec à Montréal
1983

Contraintes des étudiants adultes	Contraintes de l'enseignant	Convergence	Divergence	Consensus

Projets d'action

1. Une rencontre
Organisez, à l'intérieur du temps de cours, lors de la négociation du syllabus par exemple, une rencontre avec les étudiants adultes.

Buts de cette rencontre:
- permettre aux étudiants adultes de vous communiquer leurs besoins et exigences par rapport au cours; leurs ressources et contraintes; leurs attentes à votre égard;
- vous permettre de faire de même;
- identifier les points de convergence et de divergence;
- établir certains consensus.

La grille "Sans parenthèses" (voir enveloppe A) peut vous aider à tenir une telle rencontre.

2. Un outil
Concevez une fiche qui vous permette de mieux connaître chacun des étudiants adultes inscrits à vos cours. Cette fiche pourrait contenir différentes informations relatives au contexte familial de l'adulte, à son profil professionnel et académique, à ses expériences, ses motivations, ses besoins d'apprentissage...

Vous trouverez une partie de ces informations en consultant les dossiers d'inscription du secrétariat du module. Des entrevues avec les adultes concernés vous permettront de compléter ces informations.

Le spécimen "Mieux connaître" (voir enveloppe A) peut vous aider à concevoir cette fiche.

3. Un concertation
Après avoir consulté les étudiants adultes inscrits à vos cours quant à leur disponibilité et après avoir analysé votre propre horaire, décidez ensemble d'un temps hors cours réservé à des rencontres individuelles et/ou collectives avec eux. Cela afin de répondre à des besoins spécifiques, afin de leur permettre une meilleure intégration, un cheminement plus significatif... Communiquez-vous vos numéros de téléphone, prévoyez un lieu...

4. Un enregistrement
Réalisez l'enregistrement de l'un de vos cours et faites ensuite l'analyse de vos interventions à l'aide des questions suivantes:
- quelle est la nature de mes interventions? (questions, réponses, exposés, commentaires...)
- combien de temps durent-elles?
- sur quoi portent-elles?
- quels types de rapport favorisent-elles? (entre les étudiants; entre les étudiants et moi)
- quels types de préoccupations illustrent-elles?
- quels objectifs poursuivent-elles?

Vérifiez ensuite si vos interventions correspondent aux besoins et attentes des étudiants adultes tels qu'ils les expriment dans la brochure **Être étudiant adulte à l'Université.** (disponible au SPU)

5. Un sondage
Lors d'un cours, durant une pause-café, autour d'une bière ou d'un skotch, distribuez aux étudiants adultes avec lesquels vous êtes en contact le "Sondage express". (voir enveloppe A)

Profitez d'une rencontre modulaire ou départementale pour à la fois communiquer les résultats de ce sondage et visionner le vidéo couleur **L'Odyssée.** (disponible au SPU)

Pencher vous ensemble sur les conséquences (positives et négatives) que peuvent entraîner certaines perceptions et certains jugements de valeur sur l'image que les adultes développent d'eux-mêmes à l'université et sur les apprentissages qu'ils y font. Puis tentez de déterminer dans quelle mesure la relation pédagogique que vous vivez avec les étudiants adultes peut être une source de problèmes ou une voie de solutions.

Finalement, lors d'un cours, autour d'une bière ou d'un skotch, communiquez les résultats de ce sondage aux étudiants adultes impliqués et amorcez avec eux un échange.

6. Un visionnement
Lisez d'abord le T.R. 1 "L'émergence des nouvelles valeurs". Puis visionnez le vidéo **On est pas des enfants d'école** (disponible au SPU).
Identifiez les lignes de convergence entre ce texte et ce vidéo et décrivez les caractéristiques d'une relation pédagogique qui s'en inspirerait.
Confrontez cette description à la relation pédagogique que vous vivez avec les étudiants adultes.
Vous pouvez réaliser cette activité seul ou avec d'autres (collègues, étudiants...).
Dans un cas comme dans l'autre n'hésitez pas à utiliser les services d'un animateur du SPU.

Conçu par Liliane Goulet
Service de pédagogie universitaire
UQAM, 1983

B Que faire?

Activité pédagogique sur les pratiques pédagogiques

CENTRE DE DOCUMENTATION
FORMATION DES MAÎTRES

Amorce

"L'enseignement traditionnel s'appuie, schématiquement, sur sept principes que je me permets de définir, très irrévérencieusement, de la manière suivante:

Les **BASES:** connaissances qu'il faut maîtriser avant de savoir à quoi elles vont nous servir.

Les **MATIÈRES:** ce qu'il faut que chacun de nous assimile en petite quantité pour acquérir son "savoir minimum".

Le **PROGRAMME:** organisation des matières dans le temps afin d'accroître l'efficacité du processus d'acquisition des connaissances. (Ce qui n'est pas au programme n'a évidemment aucune valeur éducative).

La **DURÉE DES COURS:** durée minimum théorique permettant d'assimiler une quantité donnée d'informations.

L'ÉGALITÉ: principe selon lequel chacun doit recevoir la même quantité d'informations dans un temps donné (tant pis pour les plus lents, tant pis pour les plus rapides).

Les **FILIÈRES:** processus de distillation fractionnée où chaque plateau représente une année scolaire, et grâce auquel un individu se spécialise pour la vie entière.

L'**EXAMEN:** rite initiatique inventé par les adultes au cours duquel l'élève restitue (pour vite l'oublier) ce qu'il a temporairement retenu, afin d'obtenir en échange un passeport d'entrée dans la vie active appelé diplôme."

Joël de Rosney, **Le macroscope, Vers une vision globale**, Paris, 1975, pp. 260-261.

Pour aborder cette activité, il est préférable de lire le texte de référence numéro 3 "Éducation des adultes et développement communautaire" de Guy Beaugrand-Champagne.

Pistes de réflexion

1. Dans quelle mesure vos croyances pédagogiques se sont-elles modifiées ou confirmées depuis que vous enseignez à des adultes?

2. Qu'est-ce qui vous a amené à modifier ou ne pas modifier les pratiques pédagogiques que vous utilisez avec les adultes?
   - la connaissance que vous avez d'eux;
   - leurs réussites, leurs échecs;
   - la perception de votre rôle d'enseignant;
   - la perception que vous avez du savoir;
   - votre système de valeurs;
   - les exigences du module, du département;
   - la nature des programmes;
   - les exigences contradictoires des étudiants adultes;
   - l'écart des besoins entre les adultes et les autres étudiants;
   - vos convictions pédagogiques;
   - les expériences tentées lors des cours;
   - etc...

3. En quoi vos pratiques pédagogiques favorisent-elles ou ne favorisent-elles pas la participation des étudiants adultes à l'élaboration des objectifs du cours? des contenus? des démarches d'apprentissage? de l'évaluation?

4. Comment utilisez-vous les ressources des étudiants adultes à l'intérieur des cours?

5. À quelles conditions un contenu théorique est-il bien reçu de la part des étudiants adultes?

6. "... Je finis le certificat et ceux qui en sont à 6-7 cours environ avouent, pour la plupart, n'avoir rien compris encore des cours".(1)

   "Le professeur avait une manière si tatillonne de corriger les travaux qu'à un moment donné je me suis sentie insécure dans mes démarches".(2)
   En quoi certaines pratiques pédagogiques universitaires sont-elles de nature à produire chez l'étudiant adulte la conviction qu'il est un ignorant?

7. Jusqu'à quel point vos pratiques pédagogiques sont-elles influencées par:
   - le succès que vous attendez des étudiants?
   - l'image que vous désirez projeter?
   - etc...

8. En quoi vos pratiques pédagogiques sont-elles à la fois satisfaisantes et insatisfaisantes pour vous, sur les plans humain et professionnel?

9. Lors des réunions modulaires ou départementales, quels sujets abordez-vous le plus souvent?
   - le développement de la recherche;
   - la nature et les conditions de l'apprentissage;
   - l'évaluation des enseignements;
   - la pertinence des programmes;
   - la relation pédagogique;
   - les services à la collectivité;
   - les pratiques pédagogiques;
   - les ressources des étudiants adultes, leurs besoins;
   - la situation syndicale;
   - les besoins de perfectionnement des enseignants;
   - l'accueil et l'encadrement des étudiants adultes;
   - etc...

10. Quels sont les besoins d'apprentissage les plus urgents des adultes inscrits à vos cours et comment est-il possible d'en tenir compte?

11. Avec les étudiants adultes, comment vos pratiques pédagogiques insistent-elles sur:
   - la transmission du savoir?*
   - la production du savoir?**
   - le développement d'habiletés instrumentales?
   - la création d'activités d'apprentissage?
   - l'élaboration de bibliographies?
   - le processus interrogatif?
   - la dichotomie entre pratique et théorie?
   - la complémentarité entre pratique et théorie?
   - l'antériorité du vécu sur le savoir?
   - l'antériorité du savoir sur le vécu?
   - la préparation de tests, contrôles, examens?
   - la correction de travaux?
   - etc...

12. Comment expliquer, à la fois, un besoin d'échanger avec des collègues sur des expériences pédagogiques et en même temps celui de se réfugier dans le silence?

13. Dans vos pratiques pédagogiques, quelle part faites-vous:
   - à la résolution de problèmes?
   - à la discussion libre?
   - aux séminaires?
   - à l'exposé magistral?
   - à l'étude de cas?
   - à l'audio-visuel?
   - à la lecture?
   - au "brainstorming"?
   - aux simulations, jeux dramatiques?
   - au tour de table?
   - à la recherche de consensus?
   - au témoignage?
   - au panel?
   - au débat?
   - à l'enquête?
   - à la recherche d'informations?
   - à la méthodologie du travail individuel?
   - à la méthodologie du travail de groupe?
   - etc...

14. Etc...

(1) En collaboration, **Être étudiant adulte à l'Université**, UQAM, Service de pédagogie universitaire, 1982, p. 21.

(2) Idem, p. 43.

* Systèmes explicatifs (théories, doctrines, lois), réponses et manières d'agir déjà acquises (habiletés, comportements, rites).

** Cheminement par lequel on se fabrique des systèmes explicatifs ou des systèmes opérationnels.

Projets d'action

1. Une lecture
Lisez la brochure **Être étudiant adulte à l'Université**. À la lumière de cette lecture, identifiez:
- ce que vous voulez conserver dans vos pratiques pédagogiques;
- ce que vous pouvez modifier à court terme et les ressouces dont vous avez besoin pour ce faire;
- ce que vous ne pouvez pas modifier et les contraintes (personnelles et/ou environnementales) qui expliquent une telle situation;
- ce que vous aimeriez modifier à long terme et les ressources dont vous aurez besoin pour ce faire;
- ce qui serait souhaitable de modifier.

2. Une innovation
Expérimentez une nouvelle pratique pédagogique à l'intérieur de vos cours.

Donnez-vous d'abord une définition aussi précise que possible du changement que vous désirez introduire dans vos pratiques pédagogiques et des motivations qui vous animent.

Énumérez les modifications que ce changement nécessite, établissez un ordre de priorités.

Si nécessaire, définissez le support que vous désirez obtenir du Service de pédagogie universitaire (SPU) et identifiez les autres ressources dont vous avez besoin.

3. Une concertation
Réunissez des collègues du module ou de votre cellule départementale et visionnez **L'Odyssée** et **On est pas des enfants d'école**. Les animateurs du SPU sont disponibles pour de telles rencontres, n'hésitez pas à utiliser leurs services.

Pistes de discussion après les visionnements

L'étudiant adulte	**L'enseignant**	**L'enseignant en contexte d'étude**
- ses ressources	- ses ressources	- ses ressources
- ses contraintes	- ses contraintes	- ses contraintes
- ses intérêts	- ses intérêts	- ses intérêts
- ses exigences par rapport à l'apprentissage	- ses attentes par rapport aux performances	- ses exigences par rapport à l'apprentissage
- ses critiques à l'endroit de l'université	- ses critiques à l'égard des étudiants adultes	- ses critiques à l'endroit de l'université
- etc...	- etc...	- etc...

Les possibilités d'action

Déterminer des objets d'action:
- les approches pédagogiques à privilégier avec les adultes
- le langage utilisé dans la communication des informations
- la méthodologie du travail intellectuel
- le développement des habiletés instrumentales
- le dispositif d'accueil
- les programmes
- l'encadrement
- etc...

Déterminer ce qui peut être fait par:
- l'enseignant
- le module
- le département

dans le cadre:
- des cours
- de la recherche
- des services à la collectivité

4. Une rêverie
Imaginez que vous enseignez dans une université sans programme et sans diplôme et dont la préoccupation essentielle est d'offrir aux étudiants adultes un environnement pertinent à leurs besoins d'apprentissage.

Comment vous sentiriez-vous?

Que feriez-vous au plan de l'approche pédagogique? de l'organisation spatio-temporelle? de l'évaluation?

Si vous éprouvez le besoin d'encadrer davantage votre rêverie vous pouvez:
- la faire précéder par la réalisation du projet d'action 1;
- la faire suivre par la réalisation du projet d'action 2;
- lire les textes de référence 4 et 5;
- rêver en groupe;
- utiliser les services d'un animateur;
- etc...

5. Un panel inter-modulaire
Dans le texte de référence numéro 3 "Éducation des adultes et développement communautaire", Guy Beaugrand-Champagne trace trois voies de l'éducation. Identifiez trois personnes (collègues, étudiants adultes, représentants d'organismes d'éducation, représentants de l'entreprise...) qui adhèrent à l'une ou l'autre de ces trois voies et organisez un panel à l'intention des enseignants et des étudiants adultes à l'université.

6. Une commande d'épicerie
Après avoir lu la brochure **Être étudiant adulte à l'Université** ou avoir visionné les vidéos **L'Odyssée** et **On est pas des enfants d'école**, dressez la liste de vos besoins personnels de soutien en regard des étudiants adultes et présentez-la au Service de pédagogie universitaire (SPU), au comité pédagogique de votre département, aux Services à la collectivité, au Bureau de recherche institutionnelle, etc...

7. Une conférence collective
Avec la participation des étudiants adultes avec lesquels vous êtes en contact, préparez une conférence collective sur les pratiques pédagogiques les plus significatives pour eux (cette conférence peut faire l'objet d'un travail de session).

Invitez les enseignants et les étudiants adultes de votre module. Informez vos invités que la conférence sera suivie d'une période de questions.

8. etc...

Conçu par Liliane Goulet
Service de pédagogie universitaire
UQAM, 1983

C Apprendre à apprendre

Activité pédagogique sur l'apprentissage

Amorce

"Nous sommes sur le point de comprendre notre place dans l'univers et l'ampleur de nos pouvoirs latents, toute la flexibilité et la transcendance dont nous sommes capables. La science de pointe lance un défi: s'il est vrai que notre mémoire est aussi vaste que le montre la recherche, notre conscience aussi étendue, notre cerveau et notre corps aussi sensibles, (...) alors comment se fait-il que nos performances et notre apprentissage soient si médiocres? Riches de belles capacités, pourquoi sommes-nous si peu intelligents?"

Ferguson, Marilyn, **Les enfants du Verseau**, Paris, Calmann-Lévy, 1981, p. 207.

Pour aborder cette activité, il est préférable de lire le texte de référence numéro 4 "Apprendre à apprendre" de Marilyn Ferguson.

Pistes de réflexion

1. Quels sont les apprentissages que les étudiants adultes sont amenés à faire par le biais de vos cours?

2. Quels rapports établissez-vous entre intuition et intellect? pratique et théorie?

3. Qu'est-ce qui vous amène à croire que les étudiants adultes ont besoin d'apprendre ce que vous leur enseignez?

4. Qu'est-ce qui fait qu'un apprentissage est significatif? pour un enfant, un jeune étudiant, un étudiant adulte?

5. Quelles sont les présomptions qu'un professeur peut avoir à l'égard des étudiants adultes?
   - qu'ils ont les mêmes besoins et la même formation que les autres étudiants;
   - qu'ils savent utiliser une bibliographie, la bibliothèque;
   - qu'ils sont familiers avec le langage universitaire;
   - que la plus grande partie de leur temps est consacrée aux études;
   - qu'ils apprécient l'enseignement universitaire;
   - etc...

6. Dans le flot d'informations qui parviennent aux adultes et devant la multiplicité de leurs expériences, comment aller, avec eux, vers une économie de l'apprentissage?

7. Dans les situations et processus d'apprentissage que vous vivez avec les étudiants adultes, quelle part faites-vous:
   - à l'aptitude à relier des informations?
   - à l'aptitude à synthétiser, à saisir des structures?
   - à l'invention, la créativité, l'imagination?
   - à l'analyse?
   - à la vérification?
   - à l'observation?
   - à l'argumentation?
   - à la rétroaction?
   - à la croissance et à la transformation personnelles?
   - à la formulation de questions?
   - à la logique linéaire et séquentielle?
   - à l'angoisse
   - à la méthodologie du travail?
   - aux rêves?
   - aux voies intuitives de l'apprentissage?
   - au risque?
   - à la confiance en soi?
   - à la fantaisie?
   - à la performance?
   - etc...

8. Apprendre, cela signifie quoi:
   - pour vous?
   - pour les étudiants adultes?

9. Apprendre, cela se réalise comment:
   - pour vous?
   - pour les étudiants adultes?

10. Je m'attendais à apprendre des choses qui me seraient très utiles)...) mais je ne savais vraiment pas quoi et je n'avais aucune idée précise sur ce que je voulais.[1]
    De quelle manière vos cours amènent-ils vos étudiants à:
    - préciser leurs besoins d'apprentissage?
    - développer des besoins d'apprentissage de plus en plus complexes?
    - transcender des paradoxes?

11. Quelles sont les sources d'apprentissage les plus significatives pour les étudiants adultes?

12. À quels signes reconnaît-on que l'on a appris?

13. À quelles conditions l'évaluation d'un apprentissage devient-elle source d'apprentissage?

14. - Dans ce cours, il m'est arrivé, une fois, de vraiment me sentir stimulé.[2]
    - Le cours a été fondamental parce que je pouvais mettre en pratique ce que j'y apprenais.[3]
    - C'est pas le cours qui fait faire des apprentissages.[4]
    - La plupart avoue n'avoir rien compris des cours.[5]

    À quelles conditions, le cours devient-il un lieu d'apprentissage pour les étudiants adultes?

15. À l'université, l'apprentissage doit se faire comme il se fait dans la vie, par la solution de problèmes, non par la transmission de connaissances, d'habitudes et d'attitudes. Comment vous situez-vous par rapport à cet énoncé quand il s'agit de jeunes étudiants? d'étudiants adultes?

16. Etc...

(1) **Être étudiant adulte à l'Université**, p. 48
(2) Idem, p. 22
(3) Idem, p. 30
(4) **On est pas des enfants d'école**
(5) **Être étudiant adulte à l'Université**, p. 21

Projets d'action

1. Une recherche
Sollicitez votre mémoire et décrivez un apprentissage significatif que vous avez déjà réalisé:
- nature de l'apprentissage
- source de l'apprentissage
- contexte de l'apprentissage
- émotions mobilisées (angoisse, plaisir...)
- facultés mobilisées (analyse, synthèse...)
- ressources utilisées (personnes, documents...)
- contraintes rencontrées
- démarches effectuées
- prises de conscience, doutes, retours en arrière
- durée du processus
- croissance et transformation personnelles
- etc...

A partir de cette description, dégagez une conception de l'apprentissage.

Et si vous demandiez aux étudiants (jeunes et adultes) de votre cours de procéder à la description d'un apprentissage qu'ils jugent significatif pour eux! Vous pourriez alors comparer les différentes descriptions (analogies, différences). Afin d'alimenter, ou confronter, ou modifier votre conception de l'apprentissage... Afin d'amorcer une réflexion ou provoquer un débat à l'intérieur de votre groupe-cours, afin... Et quoi encore!

Et bien, observez une démarche d'apprentissage naturelle faite par un enfant: la préparation d'un gâteau, la construction d'une cabane pour des oiseaux, par exemple. Puis notez-en les composantes. Comparez à nouveau le tout et formulez quelques règles d'or de l'apprentissage.

3. Une conférence
Organisez une conférence à l'intention des enseignants de votre département.

Thème de la conférence:
"L'hémisphère droit du cerveau et l'apprentissage"

Conférencier invité:
- un collègue qui s'est déjà penché sur la question?
- un étudiant qui en a fait le sujet de sa thèse?
- un spécialiste du cerveau?
- vous-même?

Les pages 5 et 6 du texte de référence numéro 4 "Apprendre à apprendre" peuvent vous aider soit à préciser votre commande, soit à préparer le texte de la conférence.

3. Un visionnement
Visionnez, avec les étudiants adultes inscrits à votre cours, les vidéos **L'Odyssée** et **On est pas des enfants d'école**.

Soyez attentifs à ce que les personnages disent de leurs besoins et de leurs modes d'apprentissage, des situations d'apprentissage vécues à l'université.

Amorcez un échange avec les étudiants invités et dressez la liste des conditions qui favorisent chez eux des apprentissages significatifs.

Voyez comment le cours peut respecter ces conditions: faites part de vos ressources, de vos contraintes, de vos doutes, de vos aspirations.

Ce projet peut se transformer en activité modulaire et se réaliser durant la semaine d'accueil.

4. Un texte à publier
Répondez aux deux questions posées dans l'amorce de cette activité: Comment se fait-il que nos performances et notre apprentissage soient si médiocres? Pourquoi sommes-nous si peu intelligents? Publiez votre réponse dans le bulletin d'information du SPU, dans...

5. Un panel
Organisez, avec des collègues, un panel à l'intention des enseignants de votre département.

Thème du panel:
"L'adulte, l'apprentissage, l'université"

Panélistes possibles:
- un dirigeant patronal
- un dirigeant syndical
- un enseignant qui fait l'expérience d'un retour aux études
- un étudiant adulte nouvellement inscrit
- un étudiant adulte en fin de parcours

ou

- un étudiant adulte de la brochure
- un étudiant adulte des vidéos

6. Une lecture, deux lectures
Lisez "Santé et apprentissage: émergence de nouveaux paradigmes" (texte de référence no. 5 ci-joint) et notez vos réflexions spontanées. Lisez **Etre étudiant adulte à l'Université** et déterminez à l'intérieur de quel paradigme ces étudiants se situent par rapport à l'apprentissage. Et l'université? Et vous-même?

D Les aventures de Paul et Paule

Activité pédagogique sur l'accueil et l'intégration

Amorce

"Héritiers des modèles scolaires du passé, les adultes considèrent l'éducation comme un privilège dont il leur faut **payer le prix**.

Qu'ils soient condamnés, soir après soir, fin de semaine après fin de semaine, année après année, à fréquenter des usines sans contremaître où règnent des concierges à clés, introuvables quand les salles de cours sont verrouillées, ils ne s'en plaindront pas.

Que partant de Ste-Adèle ou de plus loin, ils trouvent à la porte de leur lieu de rencontre une note les avisant que le professeur est absent, ils ne s'en plaindront pas.

Qu'ils soient condamnés à entendre des songes creux ou à effectuer des travaux qui les détournent de leurs préoccupations quotidiennes, ils ne s'en plaindront pas.

Que les seuls moments d'échange, de dialogue et d'intérêt soient ceux de la pause-café, ils ne s'en plaindront pas.

S'ils supportent difficilement, par ailleurs, le fait de se voir contester dans un traitement anonyme et bureaucratique le statut social qu'ils ont parfois chèrement acquis, ou de voir peser sur leurs performances scolaires incertaines le jugement d'autrui, ils ne s'en prendront pourtant qu'à eux-mêmes."

Brunet, Roland, "Éducation permanente: soyons d'abord d'honnêtes éducateurs d'adultes", dans **Le syndicalisme universitaire et l'État**, Montréal, Hurtubise, HMH, 1977, pp. 135 à 144.

LES AVENTURES DE PAULE ET PAUL
ENCORE BARRÉE!
LE CONCIERGE EST DANS L'AUTRE PAVILLON!
DEUXIÈME SEMAINE DE COURS.
321
TROP MALADE
STE-ADÈLE ALLER-RETOUR POUR RIEN!
DIRE QUE J'AURAIS PU REGARDER LE HOCKEY...
TROISIÈME SEMAINE...
HEUREUSEMENT QU'IL Y A UNE PAUSE CAFÉ
OUI SANS ÇA LE COURS SERAIT PLATTE!
DU BON café
QUATRIÈME...

Pistes de réflexion

1. Quelles sont les plaintes que vous avez, vous-mêmes, déjà entendues de la part des étudiants adultes?

2. De quelles manières peut-on considérer les conditions de vie de l'étudiant adulte et ses difficultés d'intégration aux structures de l'enseignement supérieur?

3. Comment l'université peut-elle aider l'étudiant adulte à se familiariser avec:
   - le régime pédagogique universitaire?
   - les approches pédagogiques universitaires?
   - les modes d'organisation de l'UQAM?
   - les ressources mises à sa disposition?
   - ses droits?
   - les objectifs et l'orientation des programmes?
   - etc...

4. Que fait l'université pour connaître:
   - les attentes pédagogiques de l'étudiant adulte?
   - ses besoins d'apprentissage?
   - ses besoins d'orientation? d'encadrement?
   - ses ressources personnelles?
   - etc...

5. J'avais pris un rendez-vous (avec un professeur) en vue d'obtenir des explications sur mon cheminement à l'intérieur du baccalauréat (...) mais ça n'a pas été possible de le faire, manifestement, je le dérangeais. Il a été très expéditif [1]

   L'entrée à l'UQAM a été difficile. L'accueil réservé aux étudiants est insuffisant, si bien que je me suis senti un peu comme un enfant d'école, perdu.[2]

   Que puis-je faire personnellement pour rompre le traitement anonyme et bureaucratique qui est réservé aux étudiants adultes?

6. En quoi le suivi dont les étudiants adultes ont besoin diffère-t-il de celui que l'on assure auprès des jeunes étudiants?

7. Dans le cadre de votre tâche d'enseignement, quelle proportion de temps accordez-vous à l'encadrement des étudiants adultes?

8. En dehors du temps de cours, quel type de support offrez-vous aux étudiants adultes?

9. Qu'est-ce qu'il faut entreprendre pour améliorer le dispositif d'accueil conçu pour les étudiants adultes?
   - au plan individuel;
   - au plan du module;
   - au plan du département;
   - etc...

10. Comment rendre le processus de choix de cours vraiment productif et personnalisé?

11. Quelles sont les contradictions qui existent entre les possibilités offertes par les programmes et les modalités qui viennent les concrétiser?

12. Quelles sont les attitudes dont les étudiants adultes ont le plus urgent besoin de la part des enseignants?
    - le respect;
    - la disponibilité;
    - la patience;
    - la capacité d'écoute;
    - l'autorité;
    - l'ouverture d'esprit;
    - la simplicité;
    - etc...

13. L'accueil et l'encadrement des étudiants adultes, qu'est-ce que cela implique?
    - au plan des attitudes;
    - au plan des valeurs;
    - au plan de l'organisation;
    - etc...

14. Etc...

(1) En collaboration, **Être étudiant adulte à l'Université**, p. 62.
(2) Idem, p. 65.

Projets d'action

1. Une expérimentation
Par curiosité, évaluez quel pourcentage de votre temps de travail vous consacrez:
- à l'encadrement des étudiants adultes;
- à des tâches de secrétariat et administratives;
- à des tâches syndicales.

Notez votre emploi du temps durant une semaine ou deux. Analysez les résultats de cette expérimentation et précisez les changements que vous désirez apporter.

2. Une concertation
Sur quoi:
- l'intégration des adultes au programme et/ou à l'université

Par qui:
- la direction du module
- le conseil de module[1]
- les enseignants responsables

Avec qui:
- les adultes nouvellement inscrits au programme

Dans quel cadre:
- l'activité créditée d'intégration ou d'accueil au programme (sigle modulaire) et/ou lors de la semaine réservée à l'accueil.

Comment:
- par l'organisation d'ateliers portant sur les appréhensions et les besoins des étudiants adultes nouvellement inscrits au programme.

Durée:
- une journée

Le spécimen "Feu vert" ci-joint propose un canevas de déroulement des ateliers.

3. Une lecture
Lisez **Être étudiant adulte à l'Université** (disponible au SPU) et notez les critiques que ces adultes formulent quant à l'accueil et l'intégration qu'ils ont vécus à l'Université. Vérifiez, par le biais d'une rencontre, si les étudiants adultes de votre groupe-cours formulent des critiques analogues. Avec eux, voyez comment vous pouvez y remédier.

4. Une rêverie
Imaginez que vous-même retournez aux études. Décrivez le type d'accueil et d'intégration que vous souhaiteriez y vivre.

(1) Pour la réalisation de ce projet, il est souhaitable que le conseil de module s'adjoigne un sous-comité composé d'étudiants adultes déjà inscrits.

Feu vert

Déroulement des ateliers

Feu vert

Déroulement des ateliers

9h
Café-accueil

9h30
Présentation de la journée

9h45
Visionnement du vidéo **L'Odyssée**

10h30
Plénière: réactions au vidéo

11h
1er atelier:
Les appréhensions de l'adulte nouvellement inscrit

Participants:
- 7 à 10 adultes nouvellement inscrits
- un animateur

Mandat pour tous les groupes de participants:
- échanger librement sur les différentes peurs, appréhensions, craintes que provoque l'inscription à l'université
- formuler 4 à 5 appréhensions les plus fréquentes dans le groupe.

12h
Plénière: Synthèse des appréhensions les plus fréquentes

12h30
Diner communautaire

14h
Visionnement du vidéo **On est pas des enfants d'école**

14h45
Plénière: réactions au vidéo

15h15
2e atelier:
Les besoins de l'adulte nouvellement inscrit

Participants:
- 7 à 10 adultes nouvellement inscrits
- un animateur

Mandat pour tous les groupes de participants:
- communiquer des besoins quant à
  1. l'intégration au programme et/ou à l'université
  2. l'encadrement
  3. la relation pédagogique
  4. l'approche pédagogique
- dresser la liste des besoins les plus urgents

16h15
Plénière:
Synthèse des besoins les plus urgents
Suite à donner à la journée

17h
Fin des ateliers

Conçu par Liliane Goulet
Service de pédagogie universitaire
UQAM, 1983

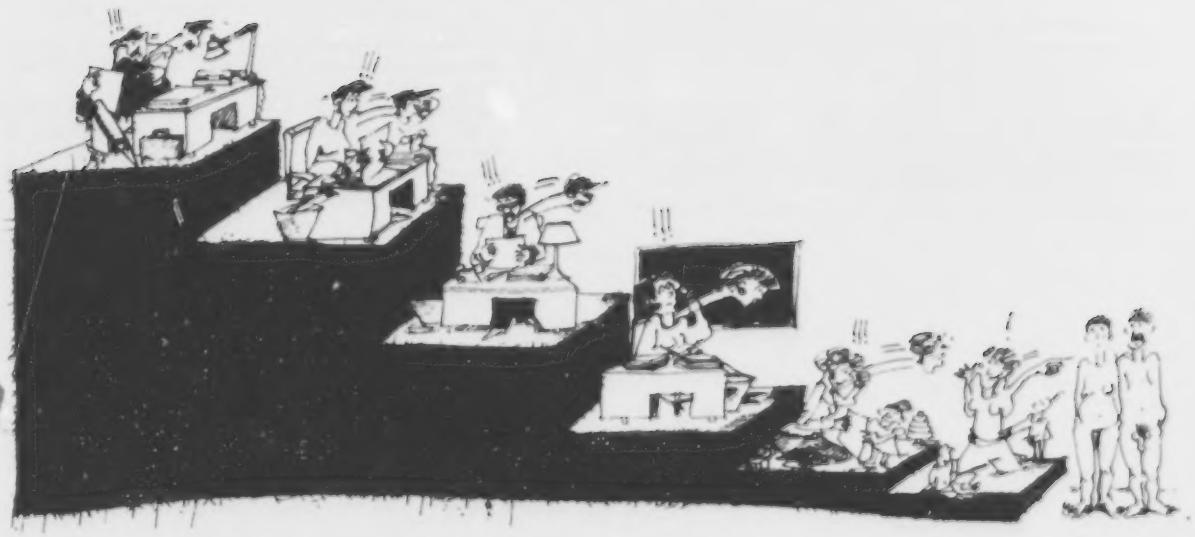
Échec et mat

Activité pédagogique sur l'évaluation

CENTRE DE DOCUMENTATION
FORMATION DES MAÎTRES

Amorce

Un professeur d'université termine la correction du premier travail de session. Devant le désastre, il s'écrie: «mais qu'est-ce qu'ils apprennent au cégep?»
Au même moment, un professeur de cécep termine la correction du premier travail de session. Devant le désastre, il s'écrie: «mais qu'est-ce qu'ils apprennent au secondaire?»
Au même moment:...



Pistes de réflexion

1. Quelles distinctions faites-vous entre noter et évaluer?

2. Depuis que vous enseignez à l'Université, avec qui ou dans quelles circonstances avez-vous eu l'occasion de partager vos constats et questions quant à l'évaluation et la notation des étudiants?

3. Comment réagiriez-vous si les universités abolissaient leurs différents systèmes de notation?

4. À quelles conditions l'évaluation est-elle un acte pédagogique?

5. En quoi la notation est-elle ou non un acte pédagogique?

6. À quel type de problèmes vous confrontez-vous le plus souvent lorsque vous corrigez des travaux d'étudiants? Comment traitez-vous ces problèmes?

7. Quelle place accordez-vous à l'auto-évaluation, à l'évaluation par le groupe, à l'évaluation de l'enseignant, à l'auto-notation, à la notation par le groupe, à la notation par l'enseignant?

8. Qu'est-ce qui vous conduit à modifier ou à ne pas modifier une note lorsqu'un étudiant la conteste?

9. Lorsque vous évaluez un travail d'étudiant, vous considérez:
   - les connaissances et savoir-faire antérieurs de l'étudiant?
   - les connaissances et savoir-faire acquis par le travail demandé?
   - les apprentissages réalisés?
   - les démarches effectuées?
   - la motivation de l'étudiant?
   - les habiletés et capacités de l'étudiant?
   - le contexte socio-économique de l'étudiant?
   - l'expérience de l'étudiant?
   - sa performance par rapport aux autres étudiants?
   - le type de rapport qu'il entretient avec vous?
   - le statut de l'étudiant: temps plein, temps partiel?
   - le contenu du travail: idées et émotions exprimées, questions formulées, prises de conscience effectuées? la cohérence de la pensée, son originalité?
   - la forme du travail: transitions, paragraphes; clarté syntaxique, richesse du vocabulaire; ponctuation, orthographe?
   - l'aspect matériel du travail: calligraphie ou caractères d'imprimerie, mise en page, propreté?

   Lorsque vous notez, que notez-vous et pour qui notez-vous?

10. Lorsque vous évaluez un travail d'étudiant, vous considérez:
    - le degré d'intégration de ce travail à l'ensemble de votre cours?
    - la pertinence du travail demandé?
    - l'efficacité de votre enseignement?
    - le support que vous avez offert lors de la réalisation de ce travail?
    - le support dont l'étudiant aura besoin, suite à ce travail?
    - la clarté de votre prescription?
    - l'écart entre vos aspirations et la réalité?

11. Ce qui importe lorsqu'on évalue, ce n'est pas ce que l'étudiant sait mais ce qu'il est en train d'apprendre. Comment vous situez-vous par rapport à cet énoncé?

12. Si vous aviez à vivre personnellement une situation d'évaluation au plan professionnel par exemple - quelles exigences poseriez-vous à celles et ceux qui vous évaluent? quelles attentes développeriez-vous? quelles inquiétudes?

13. En quoi la manière dont vous évaluez les étudiants leur permet-elle de développer:
    - leur propre capacité à évaluer?
    - de la confiance en leurs possibilités d'apprendre et de comprendre?
    - une image positive d'eux-mêmes?
    - de nouvelles perspectives d'apprentissage?

14. Certains étudiants estiment n'accorder aucune signification réelle aux notes; par ailleurs, ils sont les premiers à en revendiquer d'excellentes. En quoi ce phénomène illustre-t-il que les étudiants ont à la fois intériorisé le rituel de la notation et le pouvoir de l'enseignant?

15. Comment vivez-vous personnellement le paradoxe suivant face à l'évaluation: d'une part la personne qui apprend cherche constamment à individualiser ses apprentissages, d'autre part le professeur est constamment voué à enseigner à un groupe?

16. "Une chose m'a particulièrement donné confiance en moi au début et m'a encouragé à continuer: pour le premier des trois travaux individuels j'ai eu 34 sur 40."[1]
    "Le professeur avait une manière si tatillonne de corriger les travaux qu'à un moment donné je me suis sentie insécure dans mes démarches".[2]
    Lorsque vous remettez aux étudiants des examens ou travaux corrigés, quelle part faites-vous à leurs réactions?

1. En collaboration, **Être étudiant adulte à l'Université**, UQAM, Service de pédagogie universitaire, 1982, p. 33.

2. Idem, p. 43.

Projets d'action

1. Une évaluation de l'évaluation
Dressez la liste de vos critères d'évaluation des étudiants inscrits à votre cours. Dégagez la conception de l'apprentissage qu'ils sous-tendent, le type de relation pédagogique qu'ils déterminent, les pratiques pédagogiques qu'ils commandent.

Faites-en une analyse critique en rapport avec le développement des besoins d'apprentissage des étudiants adultes.

Élaborez avec ces derniers une série de modalités qui leur permettent de participer à l'évaluation de leurs apprentissages.

Les spécimens "Du solo à la symphonie" et "Grille d'auto-évaluation" (au dos du feuillet) peuvent vous aider dans l'élaboration de certaines modalités.

2. Une rêverie
Imaginez que vous vivez une situation d'évaluation de votre enseignant. Quels seraient les critères de cette évaluation si elle était conduite par:
- un expert de votre champ disciplinaire;
- un cadre universitaire;
- un étudiant adulte inscrit à votre cours;
- un collègue de travail;
- etc.

La lecture de la brochure **Être étudiant adulte à l'Université** (disponible au SPU) peut vous aider à identifier leurs critères d'évaluation des enseignements.

Déterminez par qui vous aimeriez être évalué.

3. Un texte à publier
Comparez les objectifs que vous poursuivez dans le cadre de votre cours et les objectifs spécifiques du programme à l'intérieur duquel se situe votre cours.

Comparez ces objectifs spécifiques aux objectifs de formation du premier cycle.

Déterminez dans quelle mesure vos pratiques personnelles d'évaluation permettent à l'étudiant de procéder régulièrement à une synthèse de ses apprentissages.

Identifiez ce qui pourrait être amélioré dans le cadre de votre cours et par le biais de la structure modulaire.

Le service de pédagogie universitaire s'engage à publier vos textes dans son bulletin d'information.

Une concertation
Sur quoi:
- le caractère fragmenté de l'évaluation des étudiants inscrits à un même programme et les façons d'y remédier.

Par qui:
- la direction du module
- le conseil de module
- les enseignants responsables

Dans quel cadre:
- lors d'une rencontre modulaire

Comment:
- par l'organisation d'ateliers portant sur les pratiques d'évaluation et sur la manière de les rendre plus significatives pour les étudiants.

Le service de pédagogie universitaire est disponible pour vous aider à organiser de tels ateliers.

5. Une rencontre
"Excellent travail, résumé intelligent, travail mal structuré, analyse pas assez critique, manque de méthode, satisfaisant, critique pertinente, bonne compréhension, commentaire faible..."

Dressez la liste des commentaires et remarques que vous écrivez sur les travaux d'étudiants. Lors de la remise d'un travail, tentez de déterminer avec les étudiants le sens que ces commentaires a pour eux et en quoi ils les aident à identifier leurs habiletés et leurs lacunes.

1. Pour la réalisation de ce projet, il est souhaitable que le conseil de module s'adjoigne des étudiants adultes.

2-1177241
Bibliothèque des sciences de l'éducation
X 16003016

"Du solo à la symphonie"

Voici quelques modalités d'évaluation de l'apprentissage des étudiants adultes et certaines de leurs combinaisons.

Dans chacun des cas, les personnes impliquées précisent leurs propres critères d'évaluation et/ou recherchent un consensus.

Quelques modalités

1. Auto-évaluation de l'étudiant
2. Co-évaluation: l'étudiant et une autre personne
3. L'évaluation de l'enseignant
4. Évaluation d'autres sources ou d'une autre source (le groupe d'étudiants, des personnes rencontrées, des collègues de travail).

Quelques combinaisons

1. Des solo
   - l'auto-évaluation de l'étudiant
   - l'évaluation de l'enseignant

2. Des duo
   - l'évaluation de l'étudiant combinée à celle de l'enseignant
   - l'évaluation de l'étudiant combinée à celle d'une autre source

3. Un trio
   - l'évaluation de l'étudiant, celle de l'enseignant, celle d'une autre source.

4. Des symphonies
   - l'évaluation de l'étudiant, celle de l'enseignant, celle du groupe d'étudiants
   - l'évaluation de l'étudiant, celle du groupe d'étudiants (l'équipe ou le grand groupe).

Quelques manières de procéder

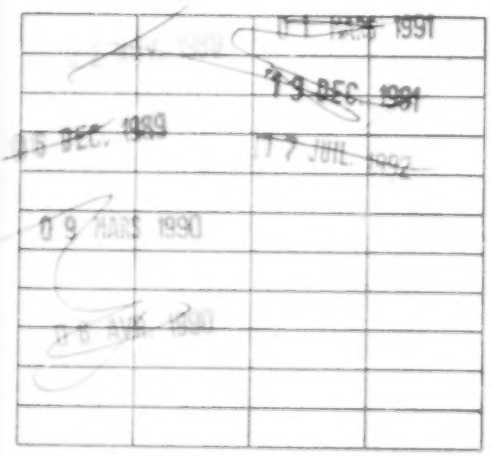
- Des rencontres
- Des questionnaires
- Des lettres
- Des rapports
- Des synthèses
- Des commentaires écrits
- Des enregistrements
- Etc...

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

"Grille d'auto-évaluation"

- changement(s) opéré(s)
- habiletés acquises
- prises de conscience
- lectures effectuées (degré de pertinence)
- personnes rencontrées (degré d'importance)
- problèmes résolus
- objectifs atteints (prévus, imprévus)
- expériences réalisées (degré de fécondité)
- difficultés rencontrées
- nouveaux besoins d'apprentissage
- etc...

DATE DE RETOUR



ACTIVITÉ E
de l'ensemble pédagogique
Enseigner aux étudiants adultes de l'Université:
Liliane Goulet, Service de pédagogie universitaire, UQAM, 1983.